



**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN**  
Programa de Mestrado Profissional em Letras



**ProfLetras**  
Unidade Pau dos Ferros

**O USO DOS PRONOMES PESSOAIS EM TEXTOS ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA ABORDAGEM  
FUNCIONALISTA**

**JUCIELE BORJA DE MOURA**

**PAU DOS FERROS**

**2015**

**JUCIELE BORJA DE MOURA**

**O USO DOS PRONOMES PESSOAIS EM TEXTOS ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA ABORDAGEM  
FUNCIONALISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN,  
Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque  
Maia – CAMEAM/UERN, como requisito para obtenção  
do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Prof. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal.

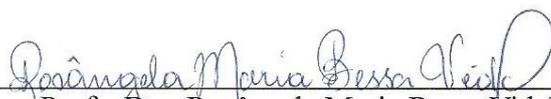
**PAU DOS FERROS**

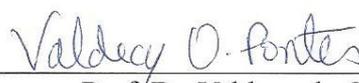
**2015**

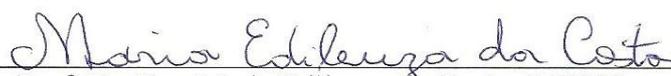
A DISSERTAÇÃO “USO DOS PRONOMES PESSOAIS EM TEXTOS ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA ABORDAGEM FUNCIONALISTA”, autoria de Juciele Borja de Moura, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN/Pau dos Ferros, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 31 de julho de 2015.

#### BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal (UERN)  
(Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)  
(1º Examinador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dra. Maria Edileuza da Costa (UERN)  
(2º Examinadora)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa (UERN)  
(Suplente)

Dedico esta dissertação à minha família que me ensinou que nada é impossível quando acreditamos firmemente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por estar sempre do meu lado, orientando-me e dando-me forças para não desistir dos meus objetivos e ideais.

Agradeço a todos aqueles que sempre confiaram e torceram por mim desde sempre.

À minha família que nunca deixou de me incentivar e encorajar, em especial, a minha mãe Maria das Neves e ao meu pai João, por terem me dado educação e os valores nos quais acredito.

A todos os colegas mestrandos do PROFLETRAS, meus companheiros com os quais compartilhei experiências e aprendizado.

A todos os professores do PROFLETRAS que participaram de forma significativa na construção do meu conhecimento.

Quero agradecer, imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal, antes de tudo por ter aceitado me orientar, pela compreensão e paciência com as minhas limitações, pelo incentivo, pela confiança, e acima de tudo, por ter me conduzido até aqui.

Eternos agradecimentos, ao amigo Prof. Me. Marcos Antônio da Silva, pela disponibilidade de ler meu trabalho, por me aconselhar, por não ter me deixado desistir diante das dificuldades e obstáculos e por sempre ter confiado em mim.

Ao meu filho e companheiro, Michael Moura, pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater, e principalmente, pela confiança e o carinho de sempre.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

*“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.*

(Albert Einstein)

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo investigar o uso dos pronomes pessoais a partir de textos produzidos pelos alunos do 7º ano da Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, situada na zona rural, do município de Pau dos Ferros. Dentre os fenômenos evidenciados, investiga o emprego dos pronomes pessoais do caso reto quando exercem a função de complementos, partindo do pressuposto de que as dificuldades em relação a esse emprego são ocasionadas pelo distanciamento entre o uso particular que caracteriza a forma como os alunos os empregam e a maneira como fazemos a sua abordagem nas aulas de gramática. Busca, sobretudo, estabelecer uma análise de como esse emprego se processa, identificando os fatores extralinguísticos, cognitivos e sócio-discursivos que favorecem ou desfavorecem o desempenho linguístico dos alunos, tomando como base a Linguística Funcional Centrada no Uso, representada pelos autores: Givón (2009), Cezario & Cunha (2013), Gonçalves (1997), Oliveira (2012), Martellota (2011), Neves (2003). Procura assim, abordar a origem da relação entre uso e norma, assim como, apresentar possíveis alternativas de se trabalhar a Língua Portuguesa sem que haja tantas dificuldades de aprendizagem em função da supervalorização da norma padrão em detrimento do uso linguístico dos alunos, visto que a análise funcional estuda todas as contribuições feitas pelo fenômeno sociocultural, sociodiscursivo e sociocognitivo na formação do sistema Linguístico. A partir dessas discussões, apresenta uma proposta interventiva que busca ampliar a competência discursiva dos alunos através da realização de atividades de análise e reflexão, individuais e coletivas, acerca do emprego dos pronomes pessoais, envolvendo a adaptação de textos menos monitorados a versões mais monitoradas. Após a aplicação da proposta interventiva, selecionamos alguns textos de acordo com a ocorrência do fenômeno em questão e desenvolvemos a nossa análise. Com isso pretendemos tornar os alunos mais conscientes quanto ao seu próprio uso, sendo capazes de refletir sobre a língua e entendê-la como algo dinâmico e variável e, assim, acrescentar novas possibilidades quanto ao emprego dos pronomes pessoais. Dessa forma, o trabalho apresenta algumas das principais estratégias utilizadas pelos alunos, quando esses precisam adaptar seus textos a situações mais monitoradas, seja recorrendo à própria intuição, apoiados no seu repertório linguístico, construído a partir das suas experiências reais de uso da língua, ou ainda, procurando criar novas possibilidades as quais julgam mais adequadas, nisso, torna-se evidente que os alunos já apresentam um conhecimento internalizado quanto à necessidade de adequação textual a cada situação comunicativa e aos possíveis contextos nos quais seus textos são produzidos, além de já demonstrarem, também, compreensão quanto à influência desses fatores na hora de empregarem essa categoria gramatical.

**Palavras-chave:** Linguística funcional, Pronomes pessoais, uso, gramática, ensino.

## ABSTRACT

This work aims to investigate the use of the subject pronouns from texts produced by the students of the 7<sup>th</sup> year of the elementary level of the Dr. *José Torquato de Figueiredo* School, located in the rural area of *Pau dos Ferros* city, at *Rio Grande do Norte* State. Among the phenomena we could see, we investigated the use of the subject pronouns when these have the function of complement, assuming that the difficulties for this use are caused by the distance between the particular use that characterizes the way the student employs them and the manner we approach them in the grammar classes. We sought, above all, to establish an analysis on how this use happens, identifying the extralinguistic, cognitive and socio-discursive factors that favor or disfavor the linguistic performance of the students, according to the theory of the Functional Linguistics Centered in Use, represented by the authors: Givón (2009), Cezario & Cunha (2013), Gonçalves (1997), Oliveira (2012), Martellota (2011), Neves (2003). We searched, therefore, to approach the origin of the relation between the free use and standard use, as well as to present possible alternatives to work the Portuguese language without so much trouble of learning because of the over appreciation of the standard Portuguese use compared to the students' language use, since the functional analysis studies all the contributions made by the socio-cultural phenomena, socio-discursive and sociocognitive in the formation of Language system. From these discussions, we present an interventional proposal that intends to expand the discursive competence of the students through activities of analysis and reflection, individual and collective, about the use of personal pronouns, involving the adaptation of texts less monitored and other ones more monitored. After the application of the interventional proposal, we selected some texts according to the occurrence of the phenomenon we studied and develop our analysis. With this research we aimed to make students more aware about their own use, being able to think on the language and understand it as something dynamic and variable and, thus, add new possibilities regarding the use of the personal pronouns. So, this study presents some of the main strategies used by the students when they need to adapt their texts to more monitored situations, by using their own intuition, supported in their linguistic repertoire, built from their real language experiences in use, or also seeking to create new possibilities which deem most appropriate. Thus, it is obvious that the students already have an internalized knowledge on the necessary of textual adaptation to each communicative situation and the possible contexts in which their texts are produced, in addition to already show, also, comprehension about the influence of those factors in the moment of using that grammatical category.

**Key-words:** Functional Linguistics. Subject pronouns. Use. Grammar. Teaching.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pronomes pessoais retos e oblíquos (BECHARA, 2003).....	48
Quadro 2- Pronomes pessoais retos e oblíquos (LIMA, 2006).....	49
Quadro 3- Pronomes pessoais do português do Brasil (CASTILHO, 2010).....	54
Quadro 4- Amostragem dos textos dos alunos (MOURA, 2015).....	60
Quadro 5- Pronomes pessoais retos e oblíquos (MOURA, 2015).....	69
Quadro 6- Amostra 1 (MOURA, 2015).....	74
Quadro 7- Amostra 2 (MOURA, 2015).....	75
Quadro 8- Amostra 3 (MOURA, 2015).....	76
Quadro 9- Amostra 4 (MOURA, 2015).....	77
Quadro 10- Amostra 5 (MOURA, 2015).....	78
Quadro 11- Amostra 6 (MOURA, 2015).....	79
Quadro 12- Amostra 7 (MOURA, 2015).....	80
Quadro 13- Amostra 8 (MOURA, 2015).....	81
Quadro 14- Amostra 9 (MOURA, 2015).....	82
Quadro 15- Amostra 10 (MOURA, 2015).....	83
Quadro 16- Ocorrência do emprego dos pronomes pessoais no universo do corpus.....	85

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2 A ABORDAGEM FUNCIONALISTA NO ENSINO DE GRAMÁTICA.....	17
2.1 A Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos e definições.....	17
2.2 Objetivos, definições e características do ensino-aprendizagem de gramática.....	24
2.3 O ensino de gramática e o uso linguístico dos alunos.....	30
2.4 Entre o uso linguístico e a norma.....	33
2.5 A artificialidade presente no ensino de gramática.....	36
2.6 Como trabalhar a gramática levando em consideração o uso efetivo da língua?.....	38
2.7 A produção textual e o ensino de Língua portuguesa.....	41
2.8 Pronomes: definições e empregos.....	44
2.8.1 <i>Concepção diacrônica</i> .....	44
2.8.2 <i>Concepção tradicional</i> .....	47
2.8.3 <i>As contribuições de Lemos e M. Câmara Jr. Para o estudo dos pronomes pessoais</i> .....	50
2.8.4 <i>A linguística contemporânea e a abordagem dos pronomes pessoais</i> .....	52
3 MODUS OPERANDI DA PESQUISA.....	57
3.1 Caracterização do campo da pesquisa.....	58
3.2 Procedimentos de coleta e participantes.....	58
3.3 Ações decorrentes da pesquisa.....	59
3.4 Diagnóstico inicial: amostragem do emprego dos pronomes pessoais nos textos dos alunos.....	60
3.5 A elaboração da proposta interventiva: objetivos e procedimentos.....	62
4 ANÁLISE DA PROPOSTA INTERVENTIVA.....	67
4.1 Uso dos pronomes pessoais a partir da observação dos textos produzidos em sala de aula.....	69
4.2 Atividades desenvolvidas a partir dos textos dos alunos.....	70
4.3 Discussão e análise sobre a refacção dos textos produzidos na fase inicial.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	96

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o uso e a norma no meio acadêmico, porém as dificuldades no ensino de língua materna persistem, principalmente, se levarmos em conta o distanciamento existente entre o que se ensina nas aulas de gramática e o uso real da língua, exemplo disso, são as dificuldades de aprendizagem em relação à forma como os conteúdos e regras gramaticais são abordados. E isso se torna cada vez mais, uma evidência de que é necessário haver uma mudança na forma de conceber esse ensino e na maneira de como se trabalhar a gramática na sala de aula. Além disso, esse distanciamento gera, na maioria das vezes, um sentimento de desvalorização quanto ao uso dos alunos. O professor, então, passa a querer moldar o modo de escrever e falar do aluno, tendo como parâmetro uma língua culta que se baseia em regras pré-estabelecidas.

Com isso, os próprios alunos passam a encarar as aulas de gramática como algo distante do mundo deles, sentem-se como estrangeiros aprendendo uma nova língua que não condiz com a língua na qual estão habituados, assim, acabam internalizando que não sabem falar, nem escrever direito e que a sua forma não é a “correta”, ou ainda, que nunca serão capazes de produzir um texto de qualidade seja falado ou escrito.

Assim, pretendemos nesse trabalho fazer uma abordagem sobre o ensino de gramática, em específico ao emprego dos pronomes pessoais do caso reto, quando esses desempenham a função de objeto direto ou indireto, já que esse fenômeno é bastante recorrente nos textos escritos de dos nossos alunos, principalmente os textos de caráter narrativo, o que acaba contradizendo as formas propagadas pelos manuais de gramática que consideram o uso dos pronomes oblíquos como os únicos a desempenhar essa função gramatical de forma adequada.

A escolha por esse objeto de estudo surge, então, da compreensão de que a língua é um fenômeno muito mais amplo do que a existência de regras pré-estabelecidas. A nossa comunicação não se efetiva só porque dispomos de um conjunto de regras, uma vez que ao lado do componente normativo aparece à necessidade real de comunicação. Esse pensamento nos conduz a perceber o papel fundamental da consideração do uso linguístico, já que ele reapresenta a língua em movimento. Por assim pensar, destacamos a natureza dinâmica da linguagem que, a todo o momento, pode variar e mudar e, por isso, assumir funções que se moldam aos eventos comunicativos dos quais fazemos parte, isto posto, acreditamos que a linguagem é funcional.

Com isso buscamos, ao longo do nosso trabalho, respostas para os seguintes questionamentos:

a) De que forma os alunos empregam os pronomes pessoais do caso reto em textos que variam de acordo com o grau de monitoramento?

b) Como desenvolver uma proposta interventiva mais eficaz e que realmente possa contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos nossos alunos no que se refere ao emprego dos pronomes pessoais, quando esses exercem a função de complemento?

c) É possível ensinar gramática e, ao mesmo tempo, levar em consideração a forma particular de uso do aluno, compreendendo-a como variação<sup>1</sup> e não como mero erro?

E para obtermos essas respostas, traçamos como principal objetivo: investigar o uso dos pronomes pessoais na função de complementos, presentes nos textos escritos dos alunos para que, assim, possamos entender como se dá esse emprego realmente, compreendendo a sua funcionalidade e até onde esse emprego contribui ou dificulta no desempenho linguístico dos alunos. Isso nos levou a desenvolver outros objetivos como: a) Estabelecer uma relação comparativa entre o emprego dos pronomes pessoais nos textos dos alunos do ensino fundamental II com as regras determinadas pela norma padrão; b) Entender a funcionalidade dos pronomes pessoais de acordo com o uso efetivo, na perspectiva da gramática emergente<sup>2</sup>; c) Elaborar o quadro dos pronomes pessoais que é construído a partir das produções desenvolvidas na sala de aula, a fim de traçarmos um perfil desse emprego; d) Desenvolver a competência sócio-discursiva dos alunos de acordo com as suas necessidades reais de aprendizagem, em relação ao uso dos pronomes pessoais do caso reto em textos que apresentam um nível maior de monitoramento; e) Possibilitar ao aluno, através da análise dos seus próprios textos, a compreensão quanto às diferentes possibilidades e funções atribuídas aos pronomes pessoais de acordo com o contexto e a situação comunicativa em que são empregados.

Para elaborarmos esses objetivos, levamos em consideração Castilho (2012) quando diz que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática. Dessa forma quando

---

<sup>1</sup>A **variação linguística** deve ser compreendida como um fenômeno que acontece com a língua que abrange vários aspectos sociais, históricos e regionais. Assim em um mesmo país, com um único idioma oficial, a língua pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes.

<sup>2</sup> O adjetivo "emergente" da designação "gramática emergente" capta o caráter provisório, transitório, fluído da estrutura da língua, sempre adiada, sempre negociável na interação real, cujo processo de formação nunca está acabado. Há sempre conjuntos e subconjuntos de ativação de formas e de expressões recorrentes que estão em constante processo de inovação e alargamento e, concomitantemente, estão a fazer rarear e contrair outros usos e práticas. A gramática é vista assim como um fenômeno social, tal como o discurso.

utilizamos a língua, por trás dessa produção sempre temos uma finalidade ou um propósito discursivo e é essa necessidade de estabelecer interação que leva os interlocutores a adequar-se aos contextos comunicativos, determinando a criação de novas estruturas que constituem o nosso sistema linguístico. Esse ponto de vista nos levou a adotar a abordagem funcionalista. Nessa abordagem, o objetivo nos estudos da linguagem verbal é perceber como se obtém a comunicação; é ver o modo como os usuários da língua se comunicam proficientemente, ou seja, a competência comunicativa desses usuários.

De acordo com Givón (1995), todo funcionalista defende a ideia da não-autonomia linguística, porque a gramática não pode ser entendida sem referência a questões como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, além da aquisição e evolução, daí a importância de conhecermos o uso linguístico dos alunos para que, a partir dele, pudéssemos introduzir novas possibilidades de expressões linguísticas.

A relação entre o funcionalismo e a cognição é evidenciada quando se enfatiza as experiências interativas, a forma de percepção e as estratégias para a organização das estruturais que assentem no próprio usuário e promovem a sua capacidade de entendimento e autoaprendizagem. O que resulta em um estreitamento entre conhecimento de mundo e conhecimento linguístico. Tomasello (1999) considera que para haver uma análise satisfatória das estruturas que compõem uma língua é necessário buscar junto à cognição subsídios para explicar questões como compreensão, processamento e aquisição da linguagem. A explanação cognitiva funcional surge principalmente do entendimento de que “cada entidade linguística é definida com relação à função a que serve no processo real de comunicação linguística” (TOMASELLO, 1999, p. 1).

Assim, a partir do uso que constitui a interação é que se desenvolve o processo comunicativo, e é através desse uso que temos acesso à informação, que nos expressamos e defendemos pontos de vista, que partilhamos e construímos visões de mundo e que produzimos nossa cultura, fazendo a mediação das atividades dialógicas e representando o conjunto dessas, disponíveis no funcionamento da linguagem e na comunicação de uma sociedade.

Torna-se relevante, ainda, destacarmos que o conceito de comunicação não se reduz à codificação e à transmissão de informação, mas abrange todos os aspectos envolvidos no evento de fala. Por isso, a língua em uso notabiliza um vínculo com a competência comunicativa e não apenas com a competência linguística em si. Nesse sentido, é ao

considerar o nível discursivo e cognitivo, além do nível pragmático, que se consegue traduzir aspectos manifestos no plano comunicativo da linguagem.

Segundo Vidal (2009), a linguística funcional centrada no uso procura, portanto, compor as normas gramaticais a partir da análise do uso real dos falantes, que não podem ser desvinculada do mundo extralinguístico, com isso considera como fatores relevantes as condições de produção e a diversidade de uso que contribuem, significativamente, no desempenho do falante e na construção das suas experiências linguísticas, ou melhor, os funcionalistas assim como a sociolinguística se preocupam com questões de faixa etária, sexo, escolaridade, entre outros, ou seja, se preocupam com as relações entre a língua e a interação social. Diferem-se apenas na forma de conceber o papel do falante na elaboração das estruturas linguísticas, pois a sociolinguística apresenta-o como um articulador da língua que é condicionado ao meio social em que está inserido, portanto as estruturas sintáticas são motivadas de fato por fatores sociais e não funcionais.

Diante disso, Hopper (1991) compreende a gramática como emergente, pois advém das interações linguísticas e isso implica na concepção da língua como algo mutável, propensa a transformações nas suas estruturas que, por sua vez, são concebidas como provisórias e negociáveis, logo se rejeita com essa concepção qualquer análise única e definitiva da língua.

Dessa maneira, quando, por exemplo, analisamos o emprego dos pronomes pessoais do caso reto presente em textos escritos de usuários de determinada língua, estamos adotando o ponto de vista funcional, à medida em que tencionamos perceber como agem os usuários de uma língua diante da variabilidade linguística, em outras palavras, como esses usuários mantém comunicação a partir de regras linguísticas institucionalizadas que perpassam o processo de interação verbal dotado de regras pragmáticas.

Propomo-nos, assim, conhecer mais a respeito do uso dos pronomes pessoais do caso reto nos textos escritos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, localizada na zonal rural no Perímetro Irrigado, Pau dos Ferros – RN, para, a partir de então, delimitar meios de amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos diante das aulas de gramática envolvendo o uso dos pronomes pessoais na função de complementos.

Com isso, destacaremos algumas reflexões teóricas empreendidas no contexto de sala de aula acerca do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil e sobre a necessidade de haver uma reformulação nesse ensino, principalmente no que diz respeito às aulas de gramática, onde o foco continua sendo o repasse de regras deixando de lado a reflexão do uso

efetivo da língua. Dentre os trabalhos desenvolvidos nessa área, merece nosso destaque os de Oliveira e Cezario (2007), Bispo (2009), Furtado da Cunha e Tavares (2007).

Como forma de buscamos também informações em outros trabalhos já desenvolvidos acerca do emprego dos pronomes, partimos para a leitura do texto de Pereira<sup>3</sup> (2007) que faz uma abordagem funcionalista a respeito da variação e mudança quanto ao emprego dos pronomes reflexivos no português popular, que embora represente a forma particular do emprego desses pronomes pelos falantes da capital de São Paulo, tornou-se relevante para o nosso trabalho por levantar questões sobre as mudanças ocorridas no quadro dos pronomes pessoais, apresentando aqueles que estão praticamente em desuso na sociedade atual. Outro trabalho bem relevante sobre o uso dos pronomes pessoais em texto escritos dos alunos do 7º ano é o de Dutra<sup>4</sup> (2003) que procura descrever a forma particular desses alunos de empregar o clítico acusativo como variante de objeto direto em textos escritos de caráter dissertativo e narrativo. E ainda podemos citar o trabalho de Sales<sup>5</sup> (2007) que trata dos aspectos linguísticos e sociais no uso dos pronomes presentes em cartas pessoais dos habitantes do estado da Bahia.

Com base nessas leituras, procuramos esclarecer mais sobre o ensino de gramática, expondo as diferentes definições que foram concebidas ao longo dos anos, como ocorreu o processo de distanciamento entre o uso e a norma, a forma artificial como essas aulas são desenvolvidas, algumas discussões sobre os conflitos e equívocos envolvendo esse ensino e algumas sugestões de como trabalhar a gramática na sala de aula, além de fazermos uma abordagem da importância da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Para finalizar, tratamos do emprego dos pronomes apresentando a concepção diacrônica Barros, (1540); Coutinho (1958); Monteiro,(2002), tradicional Cunha & Cintra, (2002); Bechara, (2003); Rocha Lima, (2006) e da linguística contemporânea Beneviste (2005), Ilari, Franchi, Neves, (1996); Castilho, (2010).

Dessa forma, procuramos observar a relação entre o emprego dos pronomes pessoais do caso reto presentes nos textos dos alunos com as regras estabelecidas pela norma padrão, para que, assim, pudéssemos compreender até onde esse uso se diferia e a sua funcionalidade assumida no texto, pois, pretendemos com isso desenvolver a competência linguística dos

---

<sup>3</sup> Deize Crespim Pereira, Profa. Dra. pela Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas em 2007.

<sup>4</sup> Liria Romero Dutra, Profa. Ma. Pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul do Programa de Pós-Graduação em Letras em 2003.

<sup>5</sup> Iraíldes Almeida Sales Profa. Ma. Pela Universidade Estadual de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas em 2007.

alunos de acordo com as suas necessidades reais de aprendizagem, levando-lhes, através da análise dos seus próprios textos, à compreensão das diferentes possibilidades e funções atribuídas aos pronomes pessoais. E assim torná-los aptos a desenvolver seus textos empregando os pronomes pessoais em diferentes níveis de monitoramento de acordo com as situações de uso da língua.

A fim de conferir uma maior clareza sobre o tema aqui exposto, a dissertação foi dividida em quatro capítulos: a introdução, a abordagem funcionalista no ensino de gramática, os procedimentos metodológicos, os resultados obtidos com a proposta interventiva em relação ao uso dos pronomes pessoais e as considerações finais onde enfatizamos a trajetória percorrida até chegarmos a esses resultados como também sua repercussão para na aprendizagem dos alunos e para a nossa própria prática pedagógica.

No referencial teórico, destacamos a abordagem sobre a Linguística Funcional Centrada no Uso, enfatizando alguns conceitos e definições dessa teoria. Para isso, citamos alguns autores que a representam, como: Givón (1995), Cezario & Cunha (2013), Gonçalves (1997), Oliveira (2012), Martellota (2011).

No terceiro capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos, descrevendo o tipo de pesquisa, a natureza e o método adotado para o desenvolvimento desse trabalho. Procuramos também caracterizar os participantes e o contexto em que estão inseridos e logo após, apresentamos as ações decorrentes do projeto, descrevendo a fase do diagnóstico inicial e apresentando cada etapa da proposta interventiva.

Assim, desenvolvemos a proposta interventiva a partir dos textos produzidos em sala de aula representando diferentes níveis de formalidade, para possibilitar aos alunos conhecerem mais sobre a função dos pronomes pessoais a partir da análise dos seus próprios textos e serem capazes de desenvolver outras formas possíveis de construção, sem que seja necessário desvalorizar sua própria maneira de organização e estruturação textual, despertando no aluno a sua competência linguística, preparando-o para diferentes situações comunicativas.

No quarto capítulo, apresentamos uma análise da proposta interventiva, considerando a sua contribuição na aprendizagem dos alunos, foco de nossa pesquisa, em relação ao funcionamento dos pronomes pessoais na função de complementos. Para isso, analisamos o desenvolvimento de cada etapa, enfatizando o desempenho dos alunos na realização das atividades desenvolvidas a partir de suas produções textuais.

Nosso *corpus* foi constituído de 28 textos, 20 desenvolvidos na fase diagnóstica e 8 produzidos na fase final, elaborados a partir da análise coletiva onde cada grupo procurou

empregar os pronomes pessoais levando em consideração diferentes níveis de monitoramento dos textos.

Procuramos, assim, contrastar esses textos, analisando-os a partir das alterações ocorridas, procurando enfatizar os aspectos estratégicos usados pelos alunos ao empregar esses pronomes quando assumiam a funcionalidade de complemento, destacando as mudanças ocorridas nas estruturas linguísticas como consequência do conhecimento adquirido com a aplicação da proposta interventiva.

Sobre a análise do *corpus*, constatamos muitas mudanças entre os textos desenvolvidos na fase diagnóstica e na fase final da intervenção, dentre as modificações evidenciadas, podemos destacar o uso dos pronomes oblíquos que passaram a ser empregados com mais frequência, a omissão dos pronomes do caso reto, principalmente quando esses eram empregados com a função de objetos direto ou indireto, a substituição do pronome *mim* pelo *eu*, e a preferência quando ao uso do *te* ao invés do *você*. Essas mudanças ocorridas refletem a percepção dos alunos quanto à necessidade de adequarem os seus textos, antes apresentando um nível menor de formalidade, para outras situações mais formais.

Sabemos que, em um único trabalho, não poderíamos solucionar ou resolver todos os problemas e dificuldades de aprendizagem dos nossos alunos, em relação ao emprego dos pronomes pessoais, porém esperamos com esse trabalho, proporcionar um maior esclarecimento quanto ao tratamento dessa categoria ao desempenhar a função de complemento nas produções escritas dos alunos do 7º ano e de como desenvolver uma proposta interventiva vinculada a esse uso, vindo assim, a subsidiar futuros trabalhos que possam contribuir cada vez mais para o ensino de gramática.

## 2 A ABORDAGEM FUNCIONALISTA E O ENSINO DE GRAMÁTICA

### 2.1 A Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos e definições

A Linguística Funcional centrada no Uso é um termo usado para designar uma nova tendência funcionalista que envolve o estudo da língua, também denominada como Linguística Cognitiva Funcional que foi propagada em 1970. Essa nova tendência procura analisar a língua sob a perspectiva do contexto linguístico e a situação extralinguística e assim como a Linguística Cognitiva essa tendência apresenta “o comportamento linguístico como reflexo de capacidades cognitivas que dizem respeito aos princípios de categorização, à organização conceptual, aos aspectos ligados ao processamento linguístico” (CUNHA, BISPO & SILVA, 2013, p. 14), ou melhor, faz uma abordagem das experiências linguísticas em contextos sociointeracionais e culturais e apresenta como principal objetivo analisar o contexto linguístico e as situações extralinguísticas, propondo que o estudo discursivo seja simultâneo com os conteúdos gramaticais para que, assim, possamos compreender como as estruturas linguísticas se organizam.

Nesse sentido, as estruturas linguísticas são consideradas esquemas cognitivos, que por sua vez, são obtidos pelo o usuário da língua em contextos reais de interação. Assim, as categorias linguísticas são construídas a partir das experiências e do conhecimento de mundo de cada usuário da língua, o que resulta no desenvolvimento de novas construções gramaticais.

[...] Assume-se que as categorias linguísticas são baseadas na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Todos os elementos que compõem que leva ao desenvolvimento de novas construções gramaticais surgem do uso da língua em contexto e envolvem habilidades e estratégias cognitivas que também são mobilizadas em tarefas não linguísticas. (CUNHA, BISPO & SILVA, 2013, p.14)

De acordo com Cezario & Cunha (2013) a linguística funcional centrada no uso parte do princípio que o discurso e a gramática são indissociáveis, pois interagem e exercem influência mutuamente, dessa maneira, a gramática, dentro dessa perspectiva, deve ser compreendida como uma estrutura em constante mutação que se adapta as mudanças ou as

diversidades discursivas. Dessa forma a LFCU se caracteriza por tomar o fenômeno linguístico como processo e produto da interação humana, da atividade sociocultural (THOMPSON, COUPER-KUHLEN, 2005). Nessa linha, a relação entre forma e função é motivada, o que significa que as estruturas da língua são moldadas em termos dos usos a que servem na interação verbal. Reconhecemos, pois, a importância do estudo da língua a partir de contextos reais de uso.

Essa corrente de acordo com Martellota (2011) apresenta vários pressupostos teórico-metodológicos, como a rejeição à autonomia da sintaxe, a incorporação semântica e pragmática às análises, a relação estreita entre a estrutura da língua e o uso, entre o léxico e a gramática. Com isso, a gramática é concebida como a representação cognitiva que expressa as experiências humanas em relação à língua, sendo afetada pelas situações de uso. Nesse sentido, a gramática é constituída tanto de padrões regulares no nível de som, de palavras, de unidades maiores quanto de formas emergentes.

Portanto, a LFCU apresenta o pressuposto de que as unidades gramaticais são inerentemente significativas e considera que a língua é ligada as experiências do usuário, partindo do princípio que o uso é o que define e forma as estruturas linguísticas, cujas regularidades ou instabilidades são determinadas pelas práticas discursivas no cotidiano. Assim, ao contrário das teorias Estruturalista e Gerativista, por exemplo, que não levam em consideração as situações de uso da língua e os fatores extralinguísticos na constituição das estruturas linguísticas, a LFCU apresenta a gramática como resultado dos fatores comunicativos cognitivos.

Isso implica dizer que o discurso vai além das regras previsíveis pela gramática, e as estruturas só poderão ser determinadas ou padronizadas a partir da sua constatação no âmbito da cognição e das situações comunicativas. Sob essa concepção, as construções denominadas como universais linguísticos irão refletir os universais psicológicos e socioculturais o que contribui para o entendimento de como o homem interage e pensa. O que se torna mais claro quando Cunha, Bispo & Silva (2013, p.14) nos diz:

[...] essas propriedades universais devem ser procuradas não em categorias ou construções linguísticas particulares, mas na cognição humana, isto é, no modo como os homens conceitualizam o mundo em termos de certas categoriais, configurações espaciais e temporais, focalização se atenção, gerenciamento de informação, para criar alguns aspectos.

Como vimos, a busca por propriedades universais deve pôr em foco os processos que dão origem e mantêm as estruturas da língua e não somente a própria estrutura, já que a língua

é usada para estabelecer comunicação e informar sobre o mundo e é justamente a comunicação e a necessidade de interação humana que motiva o surgimento dessas estruturas, o que não descarta a possibilidade de lhes atribuir um caráter individual que particulariza as comunidades linguísticas.

Sobre a análise da língua nessa perspectiva, Martellota (2011, p. 56) destaca: “[...] esses aspectos de ordem cognitiva só se materializam na interação, ou seja, não refletem apenas o funcionamento de nossa mente como indivíduos, como seres inseridos em um ambiente cultural”. Assim, de acordo com esse ponto de vista, temos a frequência de uso como determinante na construção e no estabelecimento do repertório de um falante, o que implica dizer que o falante se apropria dos recursos gramaticais que estão ao seu alcance para conseguir os seus objetivos comunicativos, porém os recursos linguísticos extrapolam o que é determinado pelas regras gramaticais e as explicações para as estruturas padronizadas se encontram no âmbito da cognição e da comunicação.

Para Givón (2009), o objeto de estudo da LFCU é a regularização de padrões que englobam os fatores fonológicos, morfológicos, sintáticos e o discursivo multiproporcional<sup>6</sup>, concentrando-se nos aspectos linguísticos que contribuem para a organização textual, buscando identificar as motivações discursivo-pragmáticas e semântico-cognitivas implicadas no uso desses padrões.

Dessa forma a dimensão cognitiva só poderá ser avaliada se seguirmos o princípio de marcação, que segundo Givón (1995) esse princípio estabelece três critérios principais para a distinção entre as categorias da língua: a) complexidade estrutural: a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a estrutura não-marcada correspondente; b) distribuição de frequência: a estrutura marcada tende a ser menos frequente do que a estrutura não-marcada correspondente; c) complexidade cognitiva: a estrutura marcada tende a ser cognitivamente mais complexa do que a estrutura não-marcada correspondente. Estamos, nesse último caso nos referindo aos fatores como esforço mental, demanda de atenção e tempo de processamento.

Como o interesse dos pesquisadores dessa corrente é o uso da língua em situações reais de interação comunicativa, a frequente ocorrência de um determinado fenômeno

---

<sup>6</sup> O discurso na concepção de Givón (2009) pode ser compreendido como um nível gerador do sistema linguístico, portanto, como um corpo moldável e em constante transformação, ou melhor, um conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação comunicativa, alcançando múltiplas possibilidades e significados que estão intimamente relacionados com a intencionalidade por trás da sua produção.

linguístico é importante, pois representa as estratégias de comunicação que se consagraram em determinados contextos, assim se torna possível descobrir os aspectos interacionais expressos na interação verbal que se configuram como construções disponíveis aos usuários da língua.

Embora a LFCU aceite que as construções da língua sejam convenções, repetições ou extensões, refletem as habilidades cognitivas que estão associadas a nossa forma de perceber o mundo, levando-nos a entender que o conhecimento do mundo e o conhecimento linguístico seguem essencialmente os mesmos padrões (FURTADO DA CUNHA, 2003). As línguas, portanto, são moldadas pela interação, complexa de princípios cognitivos e interacionais que desempenham um papel crucial na mudança linguística<sup>7</sup>, na aquisição e no uso linguístico. Assim, a linguagem se apresenta como um mosaico complexo de atividades comunicativas, cognitivas e sociais, estreitamente integradas a outros aspectos da psicologia humana.

Outro princípio central da LFCU de bastante relevância consiste na gramaticalização. Esse processo focaliza a interdependência entre estrutura e uso, entre o categórico e o menos categórico na língua. Trata, portanto, da codificação de categorias, tanto diacrônica quanto sincronicamente. Nesse sentido, o processo de gramaticalização é um tipo de mudança linguística que afeta as categorias morfossintáticas e a própria gramática da língua.

Segundo essa abordagem, a gramática de uma língua é dinâmica, incompleta e maleável. As regularidades convivem com aspectos instáveis, não completamente determinados e contínuos, no qual formas lexicais ou construções sintáticas designam funções gramaticais, e uma vez gramaticalizadas passam a determinar novas funções. Assim, quando o processo finaliza, o elemento gramaticalizado torna-se mais regular e previsível, uma vez que seu uso sai do nível de criatividade e se encaixa nas restrições gramaticais. Sobre o processo de gramaticalização, Gonçalves, (1997 p. 24) nos apresenta esse processo como:

Processo de regularização que se verifica num fenômeno qualquer, à medida que a generalização progressiva do uso vai fazendo com que ele passe do nível do discurso, em que há ampla liberdade de variação, para o nível da gramática, em que se regulariza e em que diminui ou cessa a liberdade de variação. O conceito aplica-se também aos itens já presentes na gramática, que evoluem para uma conformação ainda mais gramatical, se admitimos que itens da gramática não são entidades, e sim polos de um contínuo, em certas classes de itens estão mais próximas do léxico, enquanto outras ocupam diferentes posições do contínuo da gramática.

---

<sup>7</sup> A interação, segundo Givón (2009), cria novas possibilidades de uso, ou seja, estimulam a elaboração de novas formas de dizer. O que resulta em mudança na estrutura da língua.

Dessa forma, os elementos gramaticalizados ocorrem de maneira frequente na língua, tornando-se mais fixos e regulares, perdendo suas características prototípicas, contudo o processo de gramaticalização não ocorre de forma inesperada e sim focada na gradualidade e na motivação de fatores sociais. O aumento ou frequência no uso de determinadas formas linguísticas a despeito de outras, seja pelo fato dessa forma oferecer mais facilidade retórica ou vantagem discursiva se torna responsáveis pela cristalização das mudanças na língua.

Visto dessa forma, o processo da gramaticalização expressa o universal linguístico e se apresenta em todas as línguas, evidenciando uma estreita relação entre o sistema gramatical e o funcionamento discursivo, e é justamente, dessa relação que surgem as formas gramaticais, que passam a ser fixas, obedecendo um *continuum*, onde sofrem estímulos de fatores externos e internos da língua e encontram seu equilíbrio no processo de gramaticalização. Diferente do princípio de marcação que apresenta uma perspectiva que distingue por oposição binária um termo (marcado) de outro (não marcado).

Para explicar melhor o processo de gramaticalização, Givón (1990) menciona que uma determinada construção ganha fixação ou regularização, dependendo das reivindicações do uso. Em outras palavras, as estruturas linguísticas sofrem alterações fonéticas, morfossintáticas ou no nível semântico, ampliando assim suas possibilidades de uso, de acordo com as necessidades de cada usuário dentro de um contexto linguístico.

Com isso, o uso de alguns pronomes, por exemplo, em certos contextos só vai refletir as mudanças quando for resultante de um processo coletivo, embora possam ser utilizados, a princípio, de forma individual, recebendo variações de acordo com a influência particular de cada falante até se tornar uma forma comum de uso em determinados contextos comunicativos.

A gramaticalização pressupõe, principalmente nos estágios iniciais, a coexistência entre novos valores/ usos ao lado dos antigos e a permanência de propriedades lexicais nas formas gramaticalizadas. O princípio da persistência, segundo Hopper (1991) confirma essa perspectiva, quando se postula que “alguns traços do significado lexical original de um item tendem a aderir à nova forma gramatical, e detalhes de sua história lexical podem refletir-se na sua distribuição gramatical”.

Como exemplo, podemos citar a fragilidade dos oblíquos acusativos da 3ª pessoa: **a, o** que decorre exatamente do fato de ser constituído apenas por uma vogal, ao contrário dos demais pronomes objeto que apresentam o padrão silábico (**mim, ti, se, te, me, lhe e nos**) e que por isso se mantêm com maior vitalidade no Brasil, normalmente proclíticos à forma verbal. Portanto, o único pronome pessoal canônico que estaria perdendo a flexão de caso

seria o da 3ª pessoa, em razão de sua situação especial no paradigma dos pronomes pessoais. Os demais pronomes canônicos que se mantêm em uso, basicamente os da 1ª pessoa (**eu** e **nós**), não exibiriam variação em sua flexão de caso. Portanto, pode-se concluir que a variação atual na flexão de caso dos pronomes pessoais tem uma base discursiva e estrutural paradigmática.

O fato que provocou a maior desestruturação do sistema antigo foram mudanças de natureza discursiva: a substituição dos pronomes pessoais **tu** e **vós** pelo pronome de tratamento **você** (s) e a substituição do pronome de 1ª pessoa do plural **nós** pela expressão nominal **a gente**, gramaticalizada com essa função. Já fatores estruturais associados a mudanças fonéticas inerentes à formação da prosódia brasileira teriam determinado a perda do clítico acusativo da 3ª pessoa, fazendo com que o pronome **ele** (**ela/eles/elas**), assim como os nomes e demonstrativos aos quais se assemelha, fosse usado invariavelmente em todas as funções sintáticas.

Partindo dessa concepção, a gramática se torna uma estrutura em constante mutação e adaptação, já que o discurso por sua vez é dinâmico e diversificado. Dessa maneira, os aspectos como objetivos e intenções são cruciais para a LFCU, assim como, a percepção das convenções linguísticas que são compartilhadas pelos usuários da língua. Pois, esses fatores permitem aos interlocutores perceberem que informações são relevantes ou não, dentro do contexto.

Sob esse enfoque, a gramática tem a estrutura como esquemas ou processos simbólicos utilizados com a função de organizar o discurso de forma coerente que se configura em categoriais morfossintáticas presentes no cotidiano linguístico, onde exibe funcionalidades mais regulares e formas alternativas que sofrem mudanças motivadas por fatores cognitivo e interacionais.

Ao falar de regras gramaticais, logo devemos compreender que não existem regras desvinculadas do uso linguístico e que os falantes não as criam de forma arbitrária, como já foi mencionado, somente repetindo estruturas usadas em outros contextos bem sucedidos. A origem e caracterização das estruturas morfossintáticas devem ser vista como o resultado da atuação dos fatores de regularização e unificação associados a outros, os de criação e inovação. É através da atuação desses, que surgem as possibilidades de combinações das unidades fixas e formais, constituídas de padrões e significados.

A partir da LFCU, é possível identificar a forma de organização do discurso, através da análise de seus elementos linguísticos, determinando suas funções conforme os diferentes

contextos e motivações discursivas e pela sua dinamicidade a sintaxe da língua passa a ser vista como:

Uma unidade *dependente*, funcionalmente motivada cujas propriedades formais refletem talvez não completamente, mas em grande proporção as propriedades dos parâmetros explanatórios que motivam seu surgimento. (GIVÓN, 2011, p. 300)

Com isso, Martellota (2011, p. 59) resume a forma como a sintaxe é vista com:

[...] uma estrutura que está a serviço do discurso, aqui entendido como o uso criativo da língua nos diferentes contextos de comunicação. Segundo essa visão, a gramática de uma língua constitui um conjunto de princípios dinâmicos, que [...], associam-se a rotinas cognitivas que são moldadas, mantidas e modificadas pelo uso.

O discurso se torna dessa forma um processo que se desenvolve no tempo e no espaço, e é responsável pelas transformações sofridas pelos elementos linguísticos que compõem a gramática da língua. Em síntese, de acordo com Martellota (2011) podemos então dizer que a LFCU é um tipo de abordagem:

- a) Resultante dos estudos que analisam as línguas e que estabelece uma relação estreita entre a estrutura e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação;
- b) Que apresenta uma análise a partir da observação de aspectos formais (fonético-fonológica, morfossintática) como dados relativos ao contexto comunicativo, ou seja, os semânticos, pragmáticos e discursivos;
- c) Que considera os aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a percepção de dados da experiência, sua compreensão e o seu armazenamento na memória;
- d) Que leva em conta os aspectos associados à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão coerente dos dados da experiência.

A habilidade linguística do falante, desse modo, é constituída de regularidades que refletem o processamento mental em situações de uso, e é no contexto interativo que os eventos de uso se tornam cruciais para o desenvolvimento da estruturação do sistema linguístico do falante. Através por exemplo, de reanálises, analogias e outros processos é possível alterar ou modificar o emprego das expressões linguísticas. Com isso, os novos usos resultantes desses processos caso se tornem habituais ou rotineiros, podem transcender o contexto comunicativo em que são empregados, incorporando-se ao sistema da língua.

## 2.2 Objetivos, definições e característica do ensino-aprendizagem da gramática

O principal desafio do ensino de gramática continua sendo o de mostrar o seu valor como um recurso complementar nas atividades de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, desenvolvendo a tão almejada competência comunicativa que segundo Travaglia (2004, p. 209), trata-se da “capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro”. Daí, surge o questionamento: como os conhecimentos gramaticais poderiam desenvolver essas competências auxiliando o aluno em situações que envolvam escrita e oralidade?

De uma maneira geral, as aulas de gramática continuam ocupando a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa e as atividades envolvendo leitura e produção escrita são tratadas como coadjuvantes ao ensino-aprendizagem, e que a única forma de desenvolver a competência linguística do aluno é fazê-lo entender como a língua funciona, apresentando-lhes conceitos e regras explícitos nos manuais de gramática, embora, hoje em dia, haja uma menor preocupação com a memorização, as aulas permanecem priorizando as repetições mecânicas alheias ao uso que os falantes fazem da língua.

Não podemos deixar, ainda, de citar o papel exercido pelo livro didático nas aulas de gramática que é usado como suporte e apresenta, de um lado, os procedimentos, informações, orientações e conceitos teóricos propostos no manual do professor; de outro lado, os passos metodológicos de como conduzir os temas e conteúdos trabalhados em cada série. Embora saibamos que os livros didáticos, em sua grande maioria, ainda priorizam o ensino da norma padrão, enfatizando a norma culta, não podemos negar que alguns já procuram considerar a variação linguística, apresentando situações e contextos mais ou menos monitorados de uso da língua.

Portanto a escolha do livro didático se torna de grande relevância, Bagno (2007, p.125-140), em seu livro **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**, apresenta um roteiro que serve como parâmetro na hora de selecionar o material que será usado em sala.

O primeiro passo, segundo o autor, é verificar se o livro trata da variação linguística ou se menciona de algum modo à pluralidade de línguas que existe no Brasil, em seguida, seria necessário verificar se esse tratamento é apenas sobre as variedades rurais e/ou regionais, limitando-se apenas com questões como sotaque e léxico, pois é necessário que apresente também as variantes características das variedades prestigiadas, como também, os

fenômenos gramaticais. Além disso, é importante constatar se o livro separa a norma-padrão da norma culta (variedades prestigiadas) ou continua confundindo a norma-padrão com uma variedade real da língua. Outro aspecto importante é verificar se o livro mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados a variação linguística e o tratamento que se dá aos fatos de gramática ou se continua, nas outras seções, a tratar do “certo” e do “errado”, apresentando a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro.

Com isso percebemos que se torna fundamental verificar se o livro didático faz uma abordagem dos fenômenos de mudança na língua e que não trate a variação linguística somente para dizer o que vale mesmo é apenas considerar a norma-padrão, sem levar em conta o uso efetivo da língua.

É importante, portanto, que o ensino de gramática tenha como objetivo a formação das habilidades cognitivas numa perspectiva mais geral de que a apropriação do conhecimento está, diretamente, relacionada com o ato de pensar. O professor, pois, poderia direcionar mais a sua atenção ao processo de ensino-aprendizagem, criando espaços para que o aluno desenvolva a capacidade de pensar e construir seu próprio saber. Vale ressaltar as palavras de Perini (2005, p. 31) sobre os estudos de gramática:

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a capacidade de formular e testar hipóteses; e pode levar a descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através da sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para testagem de uma hipótese dada.

Assim, o autor explica que o ensino de gramática, desde que leve em conta essa perspectiva, exerce um papel fundamental na formação e melhoria da capacidade linguística dos alunos e conseqüentemente oferece um caminho mais seguro para aprendizagem efetiva de novos conhecimentos.

É fundamental, também, que o professor reflita sobre a maneira como ele vê e trata o seu aluno, o que o aluno pensa e como se expressa. Para que isso aconteça, é necessário que o professor passe a ouvir os seus alunos, pois, a partir do momento em que o aluno percebe que é valorizado e que existe um real interesse em querer ouvi-lo, passará a ter mais segurança para expor suas ideias e percepções, suas dúvidas, testará exemplos, construirá coletivamente o conhecimento, enfim, aprenderá de fato. Portanto, o verdadeiro papel do professor não se resume a repassar conhecimentos, mas ajudar os alunos a lidarem com essas informações que

o mundo lhes propicia diariamente, ou seja, ao professor cabe agir efetivamente como mediador na relação do aluno com o conhecimento a ser adquirido.

Em definições mais recentes, segundo o educador Reuven Feuerstein (1980), que dialoga sobre a teoria de Jean Piaget, mediar não é o mesmo do que interagir ou ensinar. Para ele, são fundamentais a presença de algumas características para que se efetive a mediação: a) Intencionalidade e reciprocidade, segundo o autor entende-se por intencionalidade a disponibilidade do mediador em utilizar o que estiver ao seu alcance para explicar da melhor maneira possível. Isso diz respeito a adaptar as linguagens tendo em vista a compreensão e fazer uso das tecnologias disponíveis durante o processo de aprendizagem. Em consonância com a intencionalidade do professor, deve-se ter o desejo do aluno de aprender, o que já estaria se referindo a reciprocidade. b) Transcendência que tem como objetivo promover a compreensão de conceitos de forma que eles possam ser aplicados em outras situações e contextos, que vão para além de uma situação avaliativa nas escolas. c) Mediação do significado Um conceito compreendido se interliga a outros já assimilados pelos alunos. O papel de mediar o significado é justamente contribuir para essas conexões e, assim, ampliar o processo de aprendizado.

Essas características inerentes a um professor mediador contribuem, sobretudo, para o desenvolvimento da autonomia perante o conhecimento, o que significa, contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de fazer uma leitura consciente das situações que os cercam.

Ao tratar do ensino de gramática, além de considerar o que já foi mencionado é preciso que o professor, entenda claramente o que é gramática. Esse termo para Martellota (2008) é polissêmico, no entanto, as suas diferentes acepções se ligam de alguma maneira a ideia de um conjunto de regras que presidem ao funcionamento da língua. Esse conjunto de regras corresponde a qualquer variedade da língua, oral ou escrita, ágrafa ou não, desde que tenha sido escolhida como objeto de estudo pelo pesquisador que tem como objetivo registrar as regras gerais que são utilizadas efetivamente pelos falantes.

Como exemplo, podemos citar as variadas funções atribuídas aos pronomes **ele/ela (s)**, ora usados com a ideia de complemento, ora assumindo a função de sujeito, esse fenômeno é muito recorrente na oralidade e escrita do Português do Brasil, em situações de uso menos monitoradas, como: **Eu vi ele/Ele viu ela** ou em situações mais monitoradas: **Eu o vi/Ele a viu**. Para a construção dessas regras é necessário conceber que as construções variam de acordo com os diferentes significados, assim como, a intencionalidade por trás dessa produção, além de fatores como situação e contexto em que são produzidos. Portanto torna-se

um equívoco tratarmos ou atribuímos uma única regra a partir da análise desse fenômeno. Já que essa categoria apresenta variadas formas e possibilidades de uso.

De acordo com Martelotta (2008) a gramática apresenta, dessa forma, diferentes denominações de acordo com os diferentes estudos e concepções desenvolvidos ao longo dos anos: a gramática tradicional, também, denominada de gramática normativa ou gramática escolar é a que está presente nas escolas desde os níveis iniciais. Essa gramática trata do reconhecimento dos elementos formadores do vocábulo, de fazer análise morfológica e sintática, de utilizar adequadamente a concordância e a regência, da escrita adequada das palavras e de usar a acentuação e a pontuação de forma “correta”.

O grande equívoco da concepção tradicional, segundo Martelotta (2008), é não considerar que a língua passa por mudanças e que seus elementos linguísticos sofrem variações, impondo uma das possibilidades de uso da língua como “única” e “correta”. A esse respeito assim se pronuncia:

Ao conceber a existência de formas gramaticais corretas, os gramáticos tradicionais abandonam determinadas formas consideradas erradas, mas que são efetivamente utilizadas pelos falantes na comunicação diária. Com isso essa gramática adota uma visão parcial da língua, sendo incapaz de explicar a natureza da linguagem em sua totalidade. (MARTELOTTA, 2008, p. 46)

A Gramática histórica comparativa apresenta como proposta comparar elementos gramaticais de línguas de origem comum, com o objetivo de esclarecer a estrutura da língua original da qual elas se originaram, observando e determinando as suas regularidades sistemáticas. Essa abordagem teve início com a constatação da semelhança do sânscrito uma língua antiga que era falada na Índia com o latim, o grego e muitas línguas europeias.

Segundo Martelotta (2008), apesar dessa gramática ter desenvolvido um grande estudo acerca da história das línguas, não trouxe grandes contribuições em relação aos avanços metodológicos, não chegou a construir uma teoria consistente sobre estrutura e funcionamento das línguas naturais e apesar de levar em consideração a mudança linguística, não apresentou de modo sistemático como o contexto linguístico pode interferir no uso individual, apenas se detendo a descrever os processos analógicos e empréstimo.

As gramáticas estruturalistas analisam a língua como um sistema autônomo e propõe que seus elementos sejam analisados levando em conta a oposição que mantêm com as demais unidades que constituem os signos linguísticos. O signo, segundo a concepção estruturalista, possui duas faces indissociáveis, denominadas significante e significado. O significante não está relacionado ao som material, mas na impressão psíquica, ou seja, não é

compreendido como a pronúncia, mas como a representação mental. Acerca do significado, Saussure (1996) explica que é remetido pelo significante, pela impressão psíquica do som. Em adição, o referido autor atribui a arbitrariedade ao signo, uma vez que a relação entre significado e significante é imotivada, ou seja, embora o significante e significado estejam em uma ligação inseparável, essa relação não é motivada. E isso implica dizer que o sistema linguístico se organiza a partir de uma rede de relações de acordo com leis internas, portanto inerente ao próprio sistema, assim a língua é concebida como exterior ao indivíduo, os aspectos interativos, dessa forma, são deixados de lado por serem considerados ilimitados e assistemáticos.

De acordo com Martelotta, (2008) ao isolar a linguagem dos indivíduos essa gramática exclui o sujeito e a sua capacidade de adaptar a língua às diferentes situações de uso, eliminando assim dos estudos linguísticos os fenômenos sociointerativos, que para uma boa parte dos linguistas modernos se mostram fundamentais para se compreender a natureza da linguagem.

A respeito da gramática gerativa, o autor aponta que o objetivo dessa gramática é analisar a estrutura gramatical das línguas, compreendendo-a como um modelo formal da linguagem preexistente às línguas naturais e faz desse modelo um objeto de estudo da linguística. Nessa concepção, a linguagem é vista como reflexo de um conjunto de princípios inatos referentes à estrutura gramatical das línguas.

Sobre essa gramática, Martelotta (2008) diz que assim como os outros tipos aqui já citados, essa gramática não leva em conta a perspectiva de quem produz o discurso ou a sua capacidade de adaptar a fala aos diferentes contextos e não leva em consideração o aspecto de variação ou mudança. Apresenta, portanto, uma competência idealizada pertencendo a um falante idealizado que se utiliza de um modo regular do seu conhecimento linguístico, distante das diferentes situações reais de comunicação.

Já a gramática cognitivo-funcional considera que as situações comunicativas motivam as estruturas gramaticais, por isso evitam-se situações artificiais, em outras palavras podemos dizer que para compreender o funcionamento de qualquer língua é necessário, pois, considerar os aspectos de cunho comunicativo e cognitivo. Nesse sentido, Materlotta (2008) caracteriza essa gramática da seguinte forma:

- a) Considera fundamental para compreensão da natureza da linguagem o uso efetivo da língua;
- b) Não se detém a análise de frases descontextualizadas;

- c) Enfatiza a capacidade criativa do falante na adaptação das estruturas linguísticas em variados contextos comunicativos;
- d) Apresenta a língua como dinâmica e em constante transformação;
- e) Compreende a linguagem como um conjunto complexo de atividades comunicativas;
- f) Considera que as estruturas da língua são consequências de processos gerais do pensamento, elaboradas no momento da interação e que apresentam diferentes cargas significativas.

Com isso, podemos perceber que o modo como se concebe o fenômeno linguístico mudou muito ao longo dos anos e que o trabalho com o ensino de gramática dependerá de como o professor concebe esse ensino.

A partir do conhecimento dessas definições, é possível constatar que o aluno é detentor de um saber gramatical sobre a língua, que possui uma gramática internalizada formada no processo de aquisição fora do contexto escolar de forma despreocupada em situações reais de interação. Dessa forma, fica evidente que o ensino da gramática deveria partir da observação e da análise do uso efetivo da língua tanto na oralidade quanto na escrita presentes nas situações comunicativas, evitando assim, que haja um distanciamento entre a forma em que a gramática é abordada e a maneira como a língua se efetiva.

Assim, como a LFCU, os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionado ao ensino de Língua Portuguesa (1997) orientam que a análise dos elementos gramaticais e as chamadas aulas gramaticais passam a compor atividades de análise e reflexão sobre a língua e devem ser concebidas como um suporte para a prática de leitura e escrita, portanto, os conhecimentos desses conteúdos se tornam pertinentes para o desenvolvimento do desempenho linguístico, dessa maneira, os conteúdos não podem ser trabalhados desvinculadamente da produção escrita.

Logo, é necessário ir além do tratamento tradicional, considerando que as classes representam conjuntos irregulares, dinâmicas e ao mesmo tempo organizadas, pois, sua forma de construção não é igual para todos os usuários da língua.

Para tanto, é preciso ir além do tratamento tradicional, fundamentado na concepção aristotélica, segundo a qual as classes gramaticais apresentam-se discretas, estáticas, absolutas e bem definidas, com contornos nítidos e sem hierarquização de seus constituintes; tal como quando lidamos, por exemplo, com substantivo, verbo, adjetivo, pronome, entre outros, como conjuntos fechados, sem interseções, sem difusões. De outro modo, é preciso considerar essas classes em seu continuum, no entendimento de que cada qual constitui um conjunto irregular, relativo e impreciso, dinamicamente organizado. (OLIVEIRA e CEZARIO, 2007, p. 94)

Considerando o que foi apresentado até o momento, podemos concluir que o ensino de gramática deveria ser revisto, principalmente, na forma como as classes gramaticais são apresentadas como, estruturas fixas, isoladas de um contexto e independentes das situações em que são empregadas, ignorando os fatores extralinguísticos e a influência que eles exercem na formação dessas categorias morfológicas, entendendo-as, assim, como estruturas que estão suscetíveis às transformações e mudanças.

### 2.3 O ensino de gramática e o uso linguístico dos alunos

No contexto escolar a maioria das dificuldades em relação ao ensino da Língua Portuguesa é ocasionada pelo fato de muitos professores trabalharem a língua como algo estático, puro, homogêneo e uniforme. Embora se saiba que a língua é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, possível de variação e mudança. Como nos esclarece Vidal (2009, p. 36) “[...] o sistema da língua não é completo, nem homogêneo, ao contrário, esse sistema tem como propriedade fundamental a capacidade de adaptar-se aos novos usos presentes no discurso, e é o discurso que vai produzir a gramática”.

Dessa maneira, entendemos que se torna impossível ao estudo linguístico trabalhar a gramática de forma isolada sem levar em consideração a língua e os envolvidos na sua elaboração. Ao contrário, estes estudos se tornariam inúteis, deixando de lado o que realmente é importante que é a constituição e formação real do uso da língua.

O uso linguístico não somente identifica os falantes de comunidades em diferentes regiões, como também se multiplica em uma mesma comunidade de fala, ou seja, não existe uma forma fixa, pois em um mesmo espaço social convivem diferentes modos de expressão (mais ou menos monitoradas), geralmente associadas a diferentes valores sociais.

Entretanto, não estamos sugerindo que a língua ocorre de forma aleatória, sem organização e função, pelo contrário, ela é organizada por restrições linguísticas e não linguísticas, portanto, torna-se possível de ser descrita. Tomando como base a perspectiva funcionalista, para que haja essa descrição, é importante considerar as condições em que essas variações são produzidas e a sua diversidade de usos, levando em consideração que “a língua é dotada de um equilíbrio instável”. (VIDAL, 2009, p. 33)

Dessa forma, não podemos nem devemos ser indiferentes diante das produções orais e escritas dos alunos que usam outras formas de dizer, pois estaremos negando a sua importância na constituição linguística da sociedade. Devemos sim, encará-las com naturalidade, sem nenhum tipo de preconceito. Para isso, é necessário usar de muita

sensibilidade, compreendendo-a e reconhecendo que cumprem seu papel em seu contexto de uso. E, principalmente, vencendo o preconceito que, apesar dos novos paradigmas nos estudos da linguagem verbal humana no que se refere ao uso menos formal, persiste nos dias atuais. Isso, muitas vezes, acontece devido ao distanciamento de alguns aspectos relacionados à forma estabelecida pelas gramáticas tradicionais que determinam o uso “correto” e “incorreto” de utilização da língua.

Para Bortoni-Ricardo (2006), os professores devem mostrar aos alunos que existem várias formas de se dizer a mesma coisa, sendo que cada forma é recebida de maneira diferenciada, algumas geram prestígio e outras uma imagem negativa do falante. A grande tarefa da escola com relação ao ensino de língua é ensinar e propor a reflexão da norma padrão, já que só se ensina algo que ainda não é sabido, mas para isso não é necessário a exclusão e a rejeição ao dialeto utilizado pelo aluno. O papel da escola é o de acolher e respeitar os diferentes dialetos, mas ao mesmo tempo possibilitar o aprendizado e o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas, como forma de incentivar a aquisição de novas habilidades de uso da linguagem.

Dessa forma, ao estudar a língua em uso não podemos deixar de lado o respeito e a aceitação pela forma de se expressar dos alunos, porém isso não significa ter que abandonar o ensino da norma culta, pois é importante para o aluno conhecer e ao mesmo tempo refletir sobre essa possibilidade de uso, porém de forma crítica e tendo como parâmetro sempre o uso efetivo presente tanto na modalidade oral quanto na escrita, para que assim os alunos possam entender que cada uma dessas formas de uso tem seu contexto e assim passem a utilizá-las adequadamente.

Por outro lado, é importante também que os alunos compreendam a organização do seu próprio uso e perceba que sua fala e escrita são legítimas e têm eficiência, pois representa a história e a cultura da sua comunidade. Agindo assim, não só estaremos conscientizando nossos alunos, mas também na medida em que apresentamos outras formas de uso, estaremos enriquecendo seu conhecimento linguístico, aumentando o leque de possibilidades que, associadas aos seus contextos de uso, podem tornar esses alunos usuários mais conscientes e competentes.

Chegamos agora a um ponto importante. A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles devem estar incluídos o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguísticas. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado linguísticos, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. (CAGLIARI, 1996, p. 83)

O ensino da língua pressupõe o conhecimento da realidade linguística dos usuários. Este conhecimento se faz necessário em função da heterogeneidade linguística frequente ao âmbito escolar ou no meio social em que os alunos vivem.

O desconhecimento destas diversidades linguísticas tem contribuído para que a variante menos monitorada seja estigmatizada, fazendo com que seus falantes sejam vítimas de preconceito linguístico. O que deveria ser um instrumento de sociabilização do indivíduo, imprimindo-lhe conceitos de cultura e cidadania, na verdade é uma ferramenta de exclusão e marginalização. A língua que é tratada na escola, não é a mesma dos alunos, e a sua é apontada como um “erro” pela instituição. Com isso, a variante culta, torna-se um emblema de prestígio por aqueles que a usam ou acreditam usar, uma fórmula de dominação e elitização social, onde o preconceito é a sua marca maior.

Segundo Bagno (1999), esse tipo de preconceito tem que ser combatido pela sociedade e principalmente pelo professor de Língua Portuguesa, uma vez que estas crenças preconceituosas não encontram nenhum respaldo científico. No entanto, o preconceito persiste produzindo danos enormes na vida do aprendiz, fazendo com que este sinta vergonha da própria forma de se expressar. Vale ressaltar que os estudos que levam em consideração o uso efetivo da língua não tem sido socializado ou praticado por boa parte dos professores da educação básica, ou, em alguns casos, até mesmo por aqueles que trabalham a formação de outros professores.

É importante, pois, que esse conhecimento saia dos muros das universidades e seja, de fato, socializado entre os professores de Língua Portuguesa, para que estes utilizem tal conhecimento em benefício dos seus alunos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que haja um processo sistemático de reflexão acerca da interferência dos fenômenos linguísticos nos diversos usos da Língua dentro e fora da sala de aula. É preciso, também, ter em mente que isso não ocorre de súbito e não pode ser considerado como um fruto de uma simples adesão por parte dos docentes, mas de um processo de trabalho e reflexão sobre os aspectos formais da língua, seus gêneros, seus usos, seu contexto, sua história e sua função entre os

falantes, bem como de uma política de formação de professores planejada, desde sua fase inicial, até os estágios mais avançados de formação continuada, que objetive subsidiar as práticas de ensino da Língua Portuguesa numa visão plural do conhecimento científico.

Pelo o que vimos até o momento, todos os indivíduos ao ingressam na escola já possuem uma gramática internalizada, devemos, portanto, explorar a sua expressividade e o seu conhecimento prévio da língua, enxergando a variedade do aluno como mais uma possibilidade de uso e, ao mesmo tempo, devemos apresentá-los a outras formas de dizer que envolve novas situações e possibilidades de uso. Assim, a variante culta teria que ser tratada levando em consideração uma relação de contraste, entre a língua que se tem com aquela que é exigida como padrão na sociedade, a fim de que o educando possa adequar-se gradativamente a diferentes contextos comunicativos, sem medos ou imposições.

#### 2.4 Entre o uso linguístico e a norma

Quando tratamos da questão do uso e da norma, o nosso maior pecado é ainda conceber essa distinção considerando o esquema antigo clássico que sempre associava o uso com a rusticidade e a norma com a urbanidade, ou seja, o uso era sempre considerado algo simplório, grosseiro e mal organizado que deveria ser evitado, já a norma, de forma diferente, era vista como algo elegante, bem organizado e o modelo ideal a se seguir. E o mais interessante, é que essa concepção é evidenciada a partir do momento que a maioria das pessoas compreende que fala e escreve diferente da norma, porém acredita que a sua maneira de falar e de escrever não é eficiente, e não se considera, portanto, bom usuário da língua.

De acordo com Bagno (2007), quando nos referimos ao termo norma padrão, levando em conta o senso comum, tradicional ou ideológico, que tem mais ampla circulação na sociedade, estaríamos, portanto, apresentando uma definição preconceituosa ao nos referir a norma como a única maneira certa de falar de uma língua, que seria, na verdade, aquele conjunto de regras e preceitos que aparece estampado nos manuais de gramática que, por sua vez, se baseiam, supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística, exclusivamente escrita, de um grupo muito especial e seletivo da sociedade. Esses cidadãos que compõem esse grupo seletivo seriam considerados como estilistas da língua. Na verdade essas regras foram construídas com base nas obras literárias clássicas, sobretudo do passado. Os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua padrão a ser observado

por todo e qualquer falante que deseja usar a língua de maneira “correta”, “civilizada” e “elegante”.

A outra definição possível de acordo com Bagno (2007) seria a norma culta que se refere à variante empregada pelos cidadãos que pertencem aos segmentos mais favorecidos da nossa população. Esta é a noção de norma culta que vem sendo empregada em diversos empreendimentos científicos como, por exemplo, o Projeto NURC (Norma Urbana Culta) que desde o início dos anos 1970 vem documentando e analisando a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos de cinco grandes cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), sendo estes falantes cultos definidos por dois critérios de base: escolaridade superior completa e antecedentes biográfico-culturais urbanos. Trata-se, portanto, de um conceito de norma culta, um termo técnico estabelecido com critérios relativamente mais objetivos.

Se observarmos a história, podemos dizer que a norma-padrão tem sido usada como um instrumento político de dominação e de exclusão, fazendo parte de um projeto de manutenção de poder pela elite que determinou o seu modo de falar como sendo o “único”, “perfeito” e o “certo”, impondo assim sua cultura a povos escravizados.

No período renascentista, de acordo com Neves (2003), quando foram escritas as primeiras gramáticas, constatamos que o Latim, a grande língua de cultura europeia durante mais de 1500 anos, considerada a Língua da elite nesse período, influenciou a elaboração destas gramáticas. Os gramáticos intelectuais queriam transformar a língua nacional tomando como referência a “sofisticação” e a “perfeição” do Latim, e é notório que estes estudos priorizavam a forma de falar dos governantes e da elite da época, excluindo e repudiando qualquer forma de expressão popular.

No Brasil, a divisão entre o uso e a norma foi algo inevitável, desde a chegada dos portugueses e de outros colonizadores que trouxeram com eles suas particularidades linguísticas, essas mais tarde mescladas com as línguas dos nativos que aqui já viviam. Dessa forma, foram surgindo mestiços e, um pouco mais tarde, vieram os africanos, todos esses diferentes falares e saberes contribuíram para a formação da nossa diversidade cultural e linguística. E, mesmo com a tentativa dos portugueses de impor a sua língua, não houve meios de impedir que a língua falada no Brasil perpassasse as normas e regras que constituem o português de Portugal.

Essa divisão se intensificou quando o Brasil se tornou independente, porém, essa diversidade não era bem vista por muitos dos nossos escritores, que buscavam sua inspiração nos autores clássicos portugueses, defendendo assim, uma língua culta focada na norma.

Entretanto, com os estudos linguísticos houve um maior esclarecimento sobre variação linguística e isso fez com que muitos livros didáticos e propostas curriculares fossem revistas e modificadas na tentativa de incorporar essas novas concepções, embora saibamos que ainda o ensino de Língua Portuguesa se mantém preso a paradigmas, priorizando normas sem levar em conta o real uso da língua.

Segundo Neves (2003), não se pode desassociar o uso da norma padrão e sim entendê-las como partes inerentes que se complementam, já que o uso linguístico é o que deveria servir de parâmetro para se estabelecer a norma, porém, essa norma não pode servir como um modelo obrigatório ou confundida com autoridade.

Conforme Bagno (2007), existem muitos equívocos em relação ao estudo da língua, começando pela própria confusão entre os termos norma-padrão e norma-culta que são tratados nas gramáticas e nas salas de aula como se fossem sinônimos, quando na realidade não são. A norma-culta é um conjunto de variedades linguísticas que correspondem ao modo de falar de uma minoria de falantes urbanos escolarizados e de maior renda econômica e que não necessariamente seguem as regras determinadas pela norma-padrão. Já por norma-padrão, entende-se um conjunto de regras elaboradas com o intuito de unificar a escrita e a fala, mas devido à heterogeneidade da língua torna-se impossível representá-la seguindo um único modelo ideológico.

Outro equívoco é atribuir o uso menos monitorado somente aos grupos pobres e não escolarizados, como se a língua falada nas grandes cidades pelos cidadãos de classe média alta não apresentasse diferenças com relação ao padrão estabelecido pelos estudos tradicionalistas. Esses equívocos também se estendem ao uso do termo “língua popular” para distinguir-se do termo “língua culta”, pois, na verdade, muitas expressões coincidem na constituição da fala e da escrita de ambas, ou seja, o que queremos esclarecer é que a língua é do povo, construída em ambientes sociais, portanto, o que na verdade existe é uma língua mais monitorada ou menos monitorada, dependendo do ambiente e da situação comunicativa. Conforme mostra Antunes (2009, p. 22):

Efetivamente, a língua, sob a forma de entidade concreta, não existe. O que existe são falantes. Língua tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese. O que existe de concreto são os falantes, que, sempre, numa situação social particular; usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo.

É importante ressaltar que, a partir de 1960, com a democratização das escolas brasileiras, aumentou o acesso de uma grande massa de alunos das camadas sociais mais pobres e das zonas rurais à escola, e pelo fato desses alunos apresentarem um vasto e variado repertório linguístico, surge assim a necessidade de um tratamento adequando às questões de variação linguística e de suas relações com o ensino de língua na escola. Porém, este tratamento nunca foi satisfatório, pois se por um lado as propostas pedagógicas evidenciam a existência de diversos usos, por outro, as escolas continuam priorizando o ensino de uma língua padronizada, que muitas vezes, acaba reprimindo o uso menos monitorado, impondo a norma-padrão como única possibilidade eficiente da língua, e o pior de tudo, desvinculada de um contexto social, tornando o estudo da língua materna vazio, artificial e incoerente, pois para que existe o estudo da língua a não ser para refletirmos e analisarmos o uso real e efetivo da mesma?

## 2.5 A artificialidade presente no ensino de gramática

São muitas as situações que podem servir de exemplos para ilustrar a realidade do ensino gramatical das escolas brasileiras, onde se torna evidente a não aceitação do uso efetivo por falantes reais da língua. Por que, por exemplo, expressões como “assisti o filme ou assisti a novela” não podem ser consideradas como expressões efetivas? Já que as mesmas são usadas com tanta frequência e são completamente compreendidas por qualquer falante da Língua Portuguesa?

Já que as línguas estão constantemente em processo de transformação, por que não considerar que o verbo assistir tenha passado por mudanças semânticas, já que, no período em que esse termo foi criado, ainda não existiam cinema ou televisão? Por que não considerar que essa palavra tenha sido adaptada para esse novo contexto? Nos estudos da língua, compreende-se que um termo pode ser usado em um sentido e adquirir outros significados, dependendo do contexto ou da situação comunicativa. Sobre esse fenômeno nos esclarece Neves (2003, p. 52):

O fato que a gramática codificada na tradição diz que assistir é um verbo transitivo indireto não é garantia de que a relação que hoje os falantes sentem que estabelecem entre o verbo assistir e televisão, por exemplo, seja uma relação codificável de modo indireto, indeterminada por preposição. Numa observação jocosa, poderíamos até dizer que, com certeza, o que se assiste hoje não são as mesmas coisas que se assistia quando os manuais registraram pela primeira vez [...]

Dentre os vários fenômenos linguísticos em uso, podemos citar o caso do pronome oblíquo **mim** usado na expressão: *É coisa demais pra mim estudar!* Nesse caso, esse pronome passa a ser usado como sujeito do verbo no infinitivo. Já em outras situações é comum observamos os pronomes oblíquos sendo usados na posição inicial de frases, tanto na língua falada como na língua escrita.

Outro caso bem comum, ainda em relação aos pronomes, observado na nossa língua em uso é a reorganização do quadro de pronomes pessoais, sobretudo, no uso de **você** como pronome de 2ª pessoa e da restrição do uso do **tu** na fala e na escrita, assim o pronome **você** passou a ser usado como a forma pronominal **tu**, substituindo-o: *Você sabe que te adoro!* E o que falar do favoritismo crescente pelo uso do pronome **a gente** para se referir a 1ª pessoa do plural: *A gente vai no cinema? Você vem com a gente?*

Em seu estudo sobre os pronomes nós e a gente, Lopes (1998) com base em dados do projeto NURC, menciona que o falante utilizava preferencialmente o pronome **nós** para se referir a ele mesmo e mais o interlocutor: *‘eu +você’, ou a: ‘eu+ele’*, e quando o falante ampliava a referência, indeterminando-a, havia um maior favorecimento para a forma **a gente**, de maior grau de impessoalidade, conforme já demonstrado por Menon (1995) em seu estudo sobre variação pronominal **nós/a gente e tu/você**.

É importante ressaltar ainda que o paradigma verbal passou de seis para três formas básicas (eu canto, a gente fala, vocês/eles falam), além disso, estudos linguísticos já desenvolvidos mostram que no Português do Brasil há preferência quanto ao uso de sujeito determinado com pronomes (Nós cantamos) ao invés da utilização de sujeitos ocultos, sem a ocorrência dos pronomes pessoais (Cantamos).

Mesmo sendo fenômenos estigmatizados, essas situações estão presentes no repertório linguístico da maioria da população brasileira e nesses contextos comunicativos não são vistos como algo que dificulte ou impeça a comunicação desses usuários. Com isso, podemos levantar o seguinte questionamento, se as gramáticas não atendem às necessidades reais de uso da língua, por que, então, continuar ensinando-a nas escolas? Essas regras ainda são uteis para alguma coisa?

As teorias linguísticas não defendem a abolição da gramática tradicional nas escolas, apenas alertam para forma de como ela é tratada, servindo de modelo para se falar e escrever “bem”. A gramática tem que ser trabalhada sim, pois na nossa sociedade existem situações mais monitoradas em que, o conhecimento dessas regras, será necessário, além disso, o aluno tem o direito a obter esses conhecimentos para aumentar o seu repertório linguístico,

entretanto, em hipótese alguma deve ser usada como uma ferramenta ou receita milagrosa e que se deve ser seguida cegamente em todas as situações de uso da língua.

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (porque uma é mais rica que a outra, porque uma é certa e a outra é errada etc.), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural) E é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. (GERALDI, 1996, p. 69)

Portanto, tornar os alunos competentes não significa levá-los a memorizar regras gramaticais ou falar “certo”, mas permiti-lhes a escolha da forma da fala ou de escrita adequada a cada situação comunicativa, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, saber adequar os recursos expressivos ao contexto.

## 2.6 Como trabalhar a gramática levando em consideração o uso efetivo da língua?

Ao tratar a gramática dentro da perspectiva da LFCU, teríamos primeiramente que admitir a existência da diversidade e mudança linguística, e sobretudo, levar em conta os sujeitos que fazem uso da língua, assim como o contexto em que estão inseridos, só dessa forma estabeleceríamos uma relação mais próxima entre o ensino e o real funcionamento linguístico. E ao levar em conta esses fatores, estaríamos admitindo que as unidades linguísticas recebem influência de fenômenos externos que, por sua vez, interagem com o sistema interno da língua, estabelecendo um confronto e, ao mesmo tempo, harmonizando-se sistematicamente entre si.

Concebida, dessa forma, a gramática passa a ser, então, susceptível às pressões do uso, passando por um processo de evolução, onde molda-se a partir do discurso, constituindo princípios dinâmicos que se associam a rotina cognitivas e que podem ser modificados ou mantidos de acordo com a necessidade de uso. Desse modo, não há uma gramática inteiramente pronta.

Para Givón (1995), a contribuição de maior relevância da gramática está relacionada ao processamento da informação que ocorre por meio das funções básicas da linguagem humana, representadas pela comunicação e pelo conhecimento. Nesse caso, segundo o autor, o sistema de representação cognitivo apresenta três níveis: o nível léxico conceptual (mapa cognitivo de nossas experiências físicas, sócio-culturais e mentais;) o nível da informação

proposicional (conceitos, palavras, orações – em que atua a memória episódica); e o discurso multiproposicional (combinações de orações num discurso coerente).

A concepção de Givón (1995, p.10) sobre gramática se apoia, pois, no princípio de que “a linguagem é uma atividade sociocultural, que apresenta uma estrutura maleável, não-arbitrária, motivada e que serve para desempenhar o processamento mental e comunicativo, suas categorias, portanto, estão sujeitas à mudança e à variação”, por isso a gramática denomina-se emergente. E devido à relação entre a sintaxe e as propriedades semânticas e discursivo-pragmáticas, o discurso modela a gramática e essa, por sua vez, modela o discurso.

Como argumento para a natureza adaptativa das línguas naturais, Givón (1995) postulou princípios da organização gramatical icônica ou princípios de iconicidade. Ao enunciar relações de motivação entre forma e função, os princípios de iconicidade se opõem ao princípio da arbitrariedade do signo linguístico. Portanto, o funcionalista busca, nos condicionamentos cognitivos e discursivos que caracterizam cada momento da interação, as explicações que justifiquem a forma da expressão linguística utilizada.

Uma síntese desse princípio seria a ênfase de previsibilidade que se trata de enfatizar trechos de informação menos previsível, a melodia e relevância que se torna evidente, quando os blocos de informação que pertencem ao mesmo domínio conceitual são empacotados sob um contorno melódico único e a pausa e ritmo que é justamente o tempo de pausa entre blocos de informação e que corresponde à distância temática ou cognitiva que existe entre eles.

Levando em consideração essa concepção, o primeiro passo para que o professor trabalhe a gramática de forma que realmente atenda às necessidades reais de aprendizagem de seus alunos, é levá-los a refletir sobre a língua, para isso o professor deverá realizar pesquisas, observando em situações reais comunicativas os fenômenos linguísticos que mais ocorrem, e a partir dessas observações, contrastar esses fenômenos com as regras gramaticais, assim, o aluno irá conceber que dependendo do contexto ou da situação comunicativa ele pode ou não empregar determinadas regras.

Dessa maneira, o professor poderá desenvolver estratégias, levando em consideração os fenômenos linguísticos analisados, desenvolvendo propostas pedagógicas que se fundamentam no que realmente é relevante para a aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de manejar adequadamente a escrita e a fala, produzindo textos coerentes nos diversos contextos comunicativos.

Outro aspecto importante de acordo com os PCN (1997) é a importância do trabalho com os textos produzidos pelos alunos. As chamadas “redações”, geralmente textos

produzidos sem objetivo, meramente como avaliação do desempenho ortográfico, passariam a ser material de apoio para os professores, uma vez que poderiam ser analisadas e usadas em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos reais e úteis e que a gramática não é algo tão abstrato.

Sugere-se, então, o trabalho com a refacção dos textos dos alunos aliado a exercícios de reflexão de análise linguística e prática textual. Assim, pode-se fazer uma reflexão sobre a língua e linguagem e através de atividades comparativas, apresentar diferentes níveis de monitoramento, levando-se em conta a situação de produção, intencionalidade, as operações das estruturas numa perspectiva pragmática cognitiva, só assim o aluno irá perceber que a língua é variável e dinâmica. Dessa forma a prática de leitura, produção e análise linguística formariam um tripé em cima do qual sustenta-se o ensino de Língua Portuguesa

Segundo Bagno (1999) no seu livro *Nada na Língua é por acaso*, o que se propõe levando os alunos a aprenderem a investigar a língua não é transformá-los em linguistas ou em pesquisadores profissionais, mas simplesmente, levá-los a tomar consciência, através da pesquisa de fenômenos gramaticais, que pertencem o sistema linguístico do português, pois em outras disciplinas a investigação é uma ferramenta importante para a aquisição do conhecimento, então por que não usá-la nas aulas de Língua Portuguesa?

Para isso, os alunos orientados pelo professor podem realizar sua pesquisa, levando em consideração a noção de uso e mudanças que ocorrem na língua, dessa forma, acredita-se que eles irão encarar essas diferentes possibilidades de uso com mais naturalidade, desmistificando preconceitos, despertando o senso de valorização quanto a sua própria forma de expressão linguística, compreendendo mais sobre a sua forma organizacional. Assim os alunos perceberão o uso como um elemento constitutivo da própria natureza das línguas que estão sujeitas a mudanças ao longo tempo.

Além disso, a pesquisa proporciona mais autonomia ao professor, pois o mesmo não irá só se deter ao material didático, o docente poderá criar seu próprio material, isso não o impedirá de recorrer a outros materiais já existentes, sempre que houver dúvida ou necessidade, só não mais recorrerá ao livro didático como única opção disponível para o dia a dia de sala de aula.

Para o tema da pesquisa a ser desenvolvida em sala, o professor decidirá a partir de observações das dificuldades que os alunos apresentam ao usar determinada forma linguística, porém, essa observação deve levar em conta que os desvios não devem ser concebidos como dificuldades originadas pela falta de conhecimento linguístico, e sim que se deve ao fato de

que muitas das regras gramaticais não coincidirem mais com uso da língua corrente e espontânea presentes nas situações reais de uso.

Assim, não se trata apenas de querer substituir formas erradas pelas supostas formas corretas, trata-se, pois, de mostrar que a língua é mutável e que existem muitas formas de se dizer a mesma coisa e que essa forma é determinada pela situação comunicativa.

## 2.7 A produção textual e o ensino de Língua Portuguesa

Em consonância com o que vimos até o momento, a produção textual e a sua refacção torna-se um importante processo nas aulas de produção textual, acreditamos que a prática de retorno ao texto é de fundamental importância para a formação do aluno, já que por meio dela é possível que o aluno reflita sobre suas dificuldades e tente superá-las, garantindo um melhor desempenho em suas próximas produções.

Apesar das contribuições da refacção textual nas aulas de Língua Portuguesa, é possível observar no dia a dia de sala de aula que a produção textual não tem sido vista como um processo contínuo, ou seja, por vezes, os professores solicitam a produção textual, mas após a correção do texto, não pedem aos alunos a reescrita, ou, quando solicitam, não deixam claro quais os objetivos de reescrever o texto, levando os alunos a corrigirem apenas os erros gramaticais marcados durante a correção.

Ao observar as diferentes esferas que envolvem as atividades humanas, encontramos poucas que não estejam relacionadas de modo direto ou indireto à escrita. Isso só evidencia como a escrita conquistou, ao longo de tempo, espaço em nossa sociedade e se tornou um importante meio de difusão de ideias, de informações e de interação.

É notório que a escrita tem sido objeto de vários estudos que procuram entender melhor sua origem, seu desenvolvimento, sua função, sua estrutura e o seu funcionamento. Por esse motivo, ela pode ser vista sob várias perspectivas.

Soares (1995) distingue duas importantes perspectivas pelas quais se podem estudar as relações entre língua escrita, sociedade e cultura: i) a perspectiva diacrônica e ii) a perspectiva sincrônica. Sob o primeiro ponto de vista, buscam-se os elos entre o processo de desenvolvimento da escrita e o processo de desenvolvimento da sociedade, de modo a relacionar a escrita aos momentos históricos de sua emergência e desenvolvimento. É dessa perspectiva que podemos entender, de forma geral, como se deu o processo de escrita em diferentes períodos da história da humanidade. Sob o segundo ponto de vista, volta-se para o

estudo da escrita em seu papel atual, buscando compreender qual sua função nas sociedades modernas.

Atualmente, o ensino da escrita se tornou requisito para a aquisição dos principais conteúdos ensinados na escola. O trabalho com a escrita percorre todo o período escolar do estudante, a começar pelas séries iniciais, responsáveis por introduzi-lo ao mundo da escrita ou por levá-lo a associar uma representação fonética e gráfica a um significado e isso se prolonga até as séries finais, que possibilita ao aluno lidar com a escrita num grau maior de complexidade.

Durante muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil teve como objetivo o desenvolvimento da escrita com foco na língua. Segundo Bezerra (2005), no século XIX, quando o português passou a ser disciplina oficial na grade curricular dos brasileiros, privilegiava-se o ensino da norma padrão e das regras gramaticais. A função da produção textual era, apenas, fazer com que o aluno colocasse em prática o uso correto das regras gramaticais, mostrando obediência à norma padrão. Apesar disso, as produções textuais dos alunos não apresentavam a apropriação dessas regras e o léxico rebuscado aparecia de modo inadequado, o que evidenciava a pouca eficácia desse ensino tradicional e a necessidade de mudanças.

Existem diferentes formas de conceber a escrita, uma das formas é compreendê-la como representação do pensamento nessa concepção o escritor é visto como “sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 33). Nesse sentido, a escrita é o produto do pensamento do escritor e não leva em consideração o processo desenvolvido pelo leitor.

Contrariamente a essa concepção, a escrita pode apresentar como foco a interação, tendo como alvo um determinado leitor. O escritor, nesse caso, produz o texto para dizer ou convencer o leitor de algo. Desse modo, a realização dessa produção textual exige do produtor diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos. Nesse sentido, a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34). É essa concepção de escrita, interacionista ou dialógica, que o ensino de LP atualmente vem buscando desenvolver em sala de aula.

Esse ensino tem buscado desenvolver a competência discursiva, isto é, a capacidade do aluno de agir linguisticamente de acordo com a situação discursiva em que ele estiver

inserido. É nesse sentido que autores como Marchuschi (2010), e Rojo (2010) apontam os gêneros do discurso como um objeto de ensino que permite desenvolver nos alunos tal competência, uma vez que os gêneros possibilitam trabalhar as atividades de produção textual, de leitura e de análise da língua de modo associado.

Desse modo, para além de levar os alunos a apenas a reproduzirem regras gramaticais, seguirem modelos no processo de escrita ou utilizarem de estratégias generalizadas. A perspectiva interacionista tem como intuito capacitar o aluno a produzir textos de acordo com suas necessidades, levando em consideração as diversas situações de comunicação que ele pode se inserir de acordo com as situações mais e menos formais. Dessa forma, o ensino da produção textual por meio dos gêneros se justifica, pois prepara o aluno para produzir textos orais e escritos, levando em consideração o contexto e as funções do gênero a ser utilizado, o que torna esse processo mais significativo e menos fragmentado ou descontextualizado para o aluno, garantindo, portanto, um aprendizado mais eficaz.

Essa ideia é reforçada em Neves (1991, p.49), quando afirma que o objeto de análise em nível pedagógico deve ser a língua em funcionamento, “já que a compartimentação da gramática, vista como disciplina desvinculada do uso da língua, vem constituindo-se em um dos grandes óbices para a própria legitimação da gramática”. Ainda de acordo com a autora: “Considerando que a unidade básica na análise da língua em funcionamento é o texto, cabe considerar a natureza dessa unidade, natureza que determinará a postura de análise e as bases de operacionalização” (NEVES, 1991, p.50.).

Entretanto muitos professores acabam abdicando da reflexão e continua a repetir chavões, pondo em avaliações, mesmo quando faz uso de textos, exploram frases soltas, não atentando para o real funcionamento dos elementos a serem estudados e propondo exercícios que se limitam à simples rotulação e subclassificações de entidades.

Com isso percebemos que se torna essencial trabalhar a produção textual, levando-se em conta três condições didáticas: o que será escrito (ou qual é sua função e o gênero do texto)? Por quê (ou qual é sua função comunicativa)? e Para quem (o destinatário)? Essas condições, tanto quanto a pontuação, ortografia, coesão e a coerência também interferem na produção de textos, uma vez que o texto não deve ser elaborado de qualquer forma. Assim, é imprescindível que o professor aborde determinado assunto em sala de aula, através de debates e pesquisas, de maneira que o aluno construa seu próprio conhecimento de forma crítica e reflexiva.

## 2.8 Pronomes: definições e empregos

### 2.8.1 *Concepção Diacrônica*

Para compreendermos melhor a evolução e as mudanças ocorridas na estruturação e formação dos pronomes pessoais, voltemos a nossa atenção para Língua Latina que apresentava um paradigma dos pronomes pessoais mais restrito do que o desenvolvido no português, principalmente após o século XIV. Assim, o Latim era constituído de apenas quatro formas pronominais com a função de sujeito. Essas formas representavam morfologicamente a relação falante ouvinte, e a oposição semântica entre singular e plural. Há, portanto, a forma **ego** (singular) e **nos** (plural) para a primeira pessoa – aquela que fala – e **tu** (singular) e **vos** (plural) para a segunda – aquela a quem se fala. Porém, esse sistema foi drasticamente alterado na passagem do latim clássico ao português moderno. Pode-se dizer que, praticamente, apenas o pronome da primeira pessoa do singular tem resistido mais firmemente aos processos de variação e mudança da língua. O pronome **ego**, que gerou **eu** em português, não apresenta nenhuma variante, até os dias atuais (COUTINHO, 1958).

Porém os demais pronomes latinos variavam em sua forma dependendo da função sintática que assumiam na frase. Havia, assim, formas correspondentes aos casos acusativo, genitivo, dativo e ablativo e quanto aos pronomes que, na tradição gramatical portuguesa, chamados de oblíquos, são justamente aqueles originados do acusativo, dativo e ablativo, no latim.

Torna-se relevante citarmos que os artigos definidos portugueses, assim como os das outras línguas neolatinas, têm a mesma origem dos pronomes pessoais de terceira pessoa. De fato, hoje há linguistas que rejeitam a existência de uma classe de palavras só para os artigos, e os consideram como pronomes demonstrativos, dada a similaridade entre eles (MONTEIRO, 2002).

Em relação aos pronomes *ti* e *mim* e seus correspondentes do objeto indireto átonos, **me** e **te**, confundem-se totalmente com as formas do objeto direto no Português atual. Isso se deve a neutralização generalizada, nos pronomes pessoais, entre o dativo e o acusativo que ocorreu ao longo dos anos. Antes o latim clássico apresentava formas bem distintas para diferenciar esses dois casos. **Nobis** e **vobis**, por exemplo, eram formas do dativo, ao passo que **nos** e **vos** do caso acusativo. Já no latim vulgar, confundia-se os dois casos, e o acusativo acabou absorvendo o dativo.

Muitos casos de mudanças nessa categoria se deram através do recurso da analogia, como por exemplo, a forma correspondente no plural, **lhes**, não veio de dativo plural **illis**, mas se formou “por analogia dentro do idioma” (COUTINHO, 1978, p. 256). O mesmo vale para **eles/elas**, que também se formaram por analogia, ou seja, as categorias vão se moldando de acordo com as suas aproximações e semelhanças estruturais, ou ainda, uma acaba substituindo a outra ou dando origem a novas estruturas mais simplificadas. Podemos citar também, para ilustrar essa ocorrência, a forma **illi** que não sobreviveu, possivelmente, por sua semelhança com a do singular, com a qual se opõe somente pela última vogal, sendo que /i/ e /e/ são articulatoriamente muito semelhantes, e a troca de uma vogal por outra era comum no latim vulgar.

Nos manuais de gramática da antiguidade clássica do português a definição da categoria dos pronomes sempre esteve cercada de imprecisões e equívocos, um exemplo disso era o tratamento dado pelos estoicos<sup>8</sup> que incluíam os pronomes na classe dos artigos, tendo em vista, seu caráter dêitico, dessa forma eram classificados como artigos definidos, o que hoje são denominamos de pronomes pessoais e possessivos, já os outros tipos de pronomes pertenciam à classe dos artigos indefinidos.

Somente na primeira gramática grega *Téchne Grammatiké* de Dionísio de Trácia (editada em 1715) que os pronomes passaram a ser tratados como uma classe autônoma, embora os relativos permanecessem inclusos aos artigos, esse mesmo tratamento era dado nas gramáticas latinas renascentistas que apresentavam a etimologia do termo como: **Pro + nomem**: “em lugar do nome”.

Não podemos deixar de citar que a primeira gramática de Língua Portuguesa (1540) que teve um caráter mais inovador e original, apresentando um estudo mais detalhado sobre os pronomes, foi escrita pelo grande escritor e historiador português João de Barros, nela, o autor conceitua o pronome como termo que substitui o nome, adotando, dessa forma, os mesmos preceitos da tradição greco-latina, principalmente, por admitir que tanto os nomes, quanto os pronomes (pessoais, possessivos e relativos) assumem os seis acidentes, tais como: espécie, gênero, número, figura, pessoa e declinação. O que pode ser observado no trecho a seguir:

---

<sup>8</sup> Estoico aquele que é adepto do estoicismo. O estoicismo era uma escola de filosofia helenística fundada em Atenas por Zenão de Cítio no início do século III a.C.

[...] ùa parte da óraçâm que se põe em lugar do próprio nome, e por isso dissemos que era conjunto a ele per matrimónio e daqui tomou o nome. Exemplo: Eu escrevo ésta Gramática pera ti. Esta parte eu se chama pronome, a qual basta per se entender o que disse, sem acrescentár o meu próprio nome, Joám de Bárros, [...] Assi que podemos dizer ser inventáda esta páрте da óraçâm pera boa ordem e perfeito intendimento da linguagem. A quá tem estes seis accidentes: espécie, gênero, número, figura, pés[s]soa e declinaçâm per casos. (BARROS, 1540, p. 319-320)

Quanto à “espécie”, os pronomes são distribuídos em primitivos ou primeiros e em derivados porque esses se derivam do primeiro, constituindo estes últimos apenas as formas de possessivos entendidas como derivadas no caso genitivo das formas primitivas. O gramático ao descrever os accidentes do pronome em relação à espécie, entende que “**Eu, nós, vós, este, estes**, são demonstrativos, porque demonstram coisas, exemplo: “Este livro é do príncipe, nósso senhor”.

Em relação à figura, os pronomes são classificados como figura simples e composta. Como exemplos do primeiro tipo apresenta: **eu, tu, este, esse**; e do segundo, eu mesmo, tu mesmo, “aqueste, aquesse”.

Quanto a gênero, pessoa e número, Barros (1540) esclarece que os pronomes apresentam quatro gêneros: masculino, feminino, neutro e comum de dois, três pessoas a primeira, que fala de si mesmo; a segunda, a qual fala a primeira e a terceira, da qual a primeira fala e dois números singular e plural.

Quanto à declinação, os pronomes são distribuídos em seis casos: nominativo, genitivo, dativo, “acusativo”, vocativo e ablativo e em três categorias: primeira declinação, declinação dos pronomes possessivos e declinação dos nomes relativos.

É importante ressaltar que Barros (1540, p. 11) denomina de nomes relativos, os vocábulos que figuram, na gramática normativa atual, como os nossos pronomes relativos e os subcategoriza, à luz do critério semântico de classificação, como nomes relativos de substância, de acidente, de qualidade e de quantidade. E ao incluir os tradicionais pronomes pessoais **eu, nós** e **vós** dentre os pronomes demonstrativos, o gramático português descreve os pronomes pessoais como um subtipo dos pronomes demonstrativos do português por demonstrarem a (s) pessoa (s) do discurso envolvida (s) na situação comunicativa.

Outro autor que contribuiu no estudo dos pronomes foi Lobato, em sua *Arte da Grammatica Portuugueza* (1824 [1770]), esse gramático, assim como Barros (1540), admite que o pronome se divide em espécies e os apresenta como: demonstrativo, recíproco, possessivo, relativo e interrogativo.

É interessante mencionarmos que esse autor, ao definir os pronomes demonstrativos como aqueles que se prestam a mostrar a pessoa do discurso na situação dialógica ou algum outro fato, associa ao pronome um caráter mais expressivo, atribuindo-lhe uma maior abrangência quanto a sua funcionalidade. Admite, assim, que o pronome se subcategoriza em demonstrativo (**eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas, este, esta, essa, aquelle, aquella, isto, isso, aquilo**), recíproco (**se**), possessivo (**meu, minha, teu, tua, seu, sua, nosso, nossa, vosso, vossa**), relativo (**qual, que, quem**) e interrogativo (**que, qual, quem**).

A inclusão dos pronomes pessoais dentre os pronomes demonstrativos do português evidencia, sem dúvida alguma, que o gramático considera o caráter dêitico dessa categoria, e assim como os demais autores, desse período, assume uma atitude conservadora, ao definir o pronome como um vocábulo que tal qual o nome é passível de assumir declinação, reproduzindo assim o discurso da tradição gramatical greco-latina.

### *2.8.2 Concepção tradicional*

Na concepção tradicionalista, os pronomes se distinguem das outras classes de palavras pelo seu caráter indicativo ou mostrativo (dêitico), que se opõe ao caráter simbólico das outras classes. Apresentando três características primitivas: a noção de pessoa do discurso, separando a função de falante ou ouvinte ou fora do alcance dos dois. A noção de caso que consiste na variação de forma de acordo com a função de sujeito ou complemento (**eu/me**). E, o gênero neutro que faz referências a seres inanimados (**isso, aquilo**).

Vale enfatizar que o pronome pessoal da terceira pessoa **ele** de origem latina (**ille**), antes considerado pronome demonstrativo, manteve sua flexão de gênero e número, ao contrário dos pronomes pessoais considerados legítimos (**eu, nós, tu, vós**) que não sofrem flexão, considerados itens lexicais diferentes. A primeira e segunda pessoa teriam assim maior dimensão pragmática, por serem considerados os verdadeiros vocábulos dêiticos situacionais, já os da terceira pessoa são considerados mais textuais e anafóricos.

Estudos linguísticos mais recentes, como os de Ilari, Franchi & Neves (1996) Benveniste (2005) que defendem a concepção de que não se pode fazer oposição dos pronomes com outras classes de nomes, pois ambos podem exercer as mesmas funções

sintáticas, no entanto quando são utilizados como sujeito, funcionam como um núcleo isolado e diferente dos outros nomes, pois não podem ser antecidos por determinantes.

Assim, os pronomes considerados legítimos apresentam o gênero formal neutro, porém semanticamente há uma dupla possibilidade de interpretação que se tornar possível através da concordância com os adjetivos no masculino e feminino, como nesse exemplo: *Eu estou bonita*. Podemos concluir que o pronome **eu** refere-se a uma mulher e isso é determinado pelo adjetivo bonita, a interpretação semântica é acionada mesmo que a palavra **eu** não apresente flexão formal.

Os pronomes pessoais são agrupados nas gramáticas tradicionalistas em retos e oblíquos de acordo com a função que exercem, a concepção que é muito questionada pelos funcionalistas como , visto que as pessoas acabam não entendendo mais esse sentido reto do latim (Rectu) direto, ou seja, independente de algo e oblíquo do latim (oblíquo) indireto que mantém relações de dependência com algo.

Bechara (2003), Rocha (2006), Cunha & Cintra (2002), todos apresentam os pronomes de acordo com a sua função sintática: os oblíquos como objetos e os retos como sujeito, podendo assumir a função de vocativo ou predicativo do sujeito.

O quadro dos pronomes vigente apresentado nas gramáticas normativas da Língua Portuguesa de herança latina está organizado da seguinte forma:

PRONOMES PESSOAS				
PESSOA		RETOS	OBLÍQUOS	
			Átonos (s/prep.)	Tônicos (c/prep.)
Singular	1ª	Eu	Me	Mim
	2ª	Tu	Te	Ti
	3ª	Ele/ela	o, a, lhe, se	ela, ele, si
Plural	1ª	Nós	Nos	Nós
	2ª	Vós	Vos	Vós
	3ª	Eles/elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si

Quadro 1: adaptação (BECHARA, 2003)

Formas retas			FORMAS OBLÍQUAS	
			Objetivas diretas	Objetivas indiretas
Singular	1ª pessoa	Eu	Me	mim,
	2ª pessoa	tu, você	te, você, o, a	me, te, lhe (a você)
	3ª pessoa	ele/ela	o, a	lhe, (a ele, a ela)
Plural	1ª pessoa	Nós	Nos	Nos
	2ª pessoa	vós/vocês	Vos	vos, lhes ( a vocês)
	3ª pessoa	eles/elas	os, as	lhes, a eles, a elas

Quadro 2: adaptação (ROCHA LIMA, 2006)

Dentre outras coisas, podemos notar que embora apresentem a visão tradicionalista os quadros acima explicitam algumas divergências entre eles, como por exemplo, a implementação do **você/ vocês** no segundo quadro, enquanto que no primeiro não há nenhuma referência desses pronomes. Porém, nenhum dos quadros, apresenta o termo **a gente** usado com frequência em contextos comunicativos em substituição da primeira pessoa do plural. Além dos fatos assinalados, é possível perceber no segundo quadro que as formas **o, a, lhe, lhes** são atribuídas também a segunda pessoa, diferente do primeiro quadro que as definem apenas como terceira pessoa.

Outro fator que pode ser observado nos quadros é o tratamento do pronome **ele/ela** que não são apresentados com a função de complementos diretos, essas construções são apenas citadas por Cunha e Cintra (2002) como ocorrências equivocadas ou concebidas como “incorreções” embora admitam que seja uma construção antiga presente em muitos textos da Língua Portuguesa.

Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois documenta em escritores portugueses dos séculos XVIII e XVI deve ser hoje evitada. Convém, no entanto, não confundir tal construção em outras, perfeitamente legítimas, em que o pronome em causa funciona como objeto direto. (CUNHA e CINTRA, 2002, p. 290)

Bechara (2003) também alerta quanto ao emprego dos pronomes **ele/ela** como objeto, argumentando que esse caso só é possível quando esse for precedido pelos termos: todos e só (adjetivo) ou alguns casos de versos e prosa permitida pela liberdade poética, porém não são vistas pelo autor como formas bem aceitas da língua padrão.

### 2.8.3 *As contribuições de Lemos e M. Câmara Jr. para o estudo dos pronomes pessoais*

Para Lemos (1994), o caráter exclusivamente substitutivo tem sido quase sempre atribuído aos pronomes, a ponto de alguns linguistas, os denominarem *desubstitutos*. Chegando até mesmo a afirmarem que **eu** está no lugar de um substantivo próprio, que muda conforme o caso. É notório que essa função existe em muitos enunciados, sobretudo naqueles em que os pronomes estão correlacionados a termos antecedentes. Porém não é a única ou sequer a principal.

Ainda segundo o autor, os pronomes muitas vezes: 1- Indicam objetos de nomes desconhecidos; 2- Costumam referir-se não apenas a objetos anteriormente designados, mas também aos que se fazem presentes no momento da enunciação, caso em que deixam de ter caráter substitutivo; 3- Todo sujeito falante, ao referir-se a si mesmo, usa sempre a forma **eu**, o que mostra logicamente que **eu** é um elemento primário e não vicário.

Assim, Lemos (1994) conclui que é um equívoco dizer que os pronomes representam os nomes sintática e semanticamente e que esta é a sua função primordial. Porém, se torna inviável a esta altura propor uma nova designação ou tentar uma sistematização mais adequada. Para o autor, é incoerente colocar na mesma classe os vocábulos **eu** e **ele**, já que ambos possuem funções e traços morfossintáticos inteiramente diversos. Então, surge o dilema de se reorganizar tudo seguindo critérios mais lúcidos, ou aproveitar o que já está feito, chamando a atenção para as falhas de interpretação.

A segunda atitude para o autor é mais viável, até por que a outra opção tornaria mais complicada ou confusa a descrição gramatical, no momento que se expusesse conceitos e terminologias não muito divulgados, ficando restrito a poucos estudiosos. O que permanece, e certamente não será mudado é o termo *pronome*. Agora, a definição tem que ser parcialmente revista em favor de uma reflexão mais aprofunda da verdadeira natureza do significado e das funções que esse tipo de vocábulo exerce no enunciado.

Mattoso Câmara em sua obra *Dispersos* (2004), também, menciona a ocorrência de ‘**ele**’ em posição de objeto direto e salienta esse fenômeno que tornou uma das principais características do português do Brasil, embora o ensino escolar a condene, e, na literatura, a

forma apareça mais para caracterizar falantes de baixa escolaridade e condição social, no entanto, admite que é corrente na língua falada, em todos os níveis sociais, e só é evitada em situações nas quais quem fala sente a responsabilidade de se mostrar conhecedor da norma padrão.

O autor, ainda, diz que as explicações históricas não dão conta desse fenômeno linguístico, especialmente quando se refere a sua descendência de objetos diretos arcaicos: **vi ela, nom temo ty**, já que só a forma de terceira pessoa sobreviveu. Outro fator é a não simplificação de construções como: *vi-o a ele*, de que se subtraiu depois o pronome ‘o’. E, por não fazer nenhuma correspondência com as construções antigas quando esse assumi a forma de completo diante de verbos no infinito: *mandei ele fazer*.

A análise que Mattoso (2004) afasta completamente os critérios históricos e sua explicação de se torna absoluta e magistralmente sincrônica e fundamenta-se em vários fatos: 1) ‘**ele**’ comporta-se como um nome ou um pronome demonstrativo (**Pedro / ele / aquele** saiu; disse *a Pedro / a ele / àquele*; vi **Pedro / ele / aquele**); 2) O português do Brasil é basicamente proclítico; 3) ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’, sendo átonos, não têm a característica necessária para ocupar a posição proclítica (*o vi, a quero*; ao contrário de ‘**me**’, ‘**te**’: *me vê, te quero*); 4) O quase desaparecimento de ‘**tu**’ (substituído por ‘você’), do que decorre que, embora ‘**te**’ conviva com ‘**você**’ (abusivamente, diz Mattoso (2004), existe a preferência na utilização da forma ‘**lhe**’ ocupando a posição de objeto direto quando o falante pretende ser “**correto**”: Paulo está **lhe** chamando é de preguiçoso.

Em suma, Mattoso (2004) admite que os pronomes ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’ estão desaparecendo da língua, principalmente da falada, e quando o falante quer se aproximar mais do padrão ele acaba empregando o ‘**lhe (s)**’ no lugar dessas formas. Mas o fato decisivo é que ‘**ele**’ / ‘**ela**’ e seus plurais tornaram-se praticamente formas invariáveis, isto é, sem flexão de caso.

Esse comportamento do pronome ‘**ele**’, ainda segundo Mattoso (2004), é o resultado do seu estatuto semiótico que diferente dos pronomes pessoais, ‘**ele**’ substitui nomes e tem flexões, o que não ocorre com ‘**eu**’ e com ‘**tu**’. Ou seja, ‘**ele**’ não é um pronome pessoal.

Entretanto, o fato é que ‘**ele/a**’ não é o único ‘pronome’ a ir perdendo as flexões casuais, embora essa mudança seja a mais profunda e a que apresente uma grande ocorrência em relação ao emprego de outros pronomes, não se pode ignorar que a variação é um fenômeno que pode servir muito bem como argumento para essas transformações que ocorrem com essa classe gramatical.

#### 2.8.4 A Linguística Contemporânea e a abordagem dos pronomes pessoais

Em 1958, com a publicação do texto “*Da subjetividade na linguagem*”, Benveniste trata da necessidade de estudar a linguagem num viés subjetivo, com isso a autora apresenta, a partir de sua teoria dos pronomes, em particular, a teoria da polaridade **eu/tu**, esclarecendo que a linguagem humana não é um simples sistema de estímulo/resposta.

Assim, a autora se preocupa fundamentalmente em analisar o próprio ato de construir enunciados, ao invés de analisar apenas o texto acabado; ou melhor, interessou-lhe o processo e não o resultado. Além disso, a noção de sentido também está relacionada com o sujeito do discurso. Logo, a subjetividade está no exercício da língua e não há outra maneira de comprovar-se objetivamente a identidade do sujeito que não a partir das evidências que ele próprio mostra sobre si mesmo. E, isso se efetiva pelos recursos linguísticos que permitem a cada locutor se dizer.

Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. Esses pronomes dependem de outras classes de pronomes que participam do mesmo status. São os indicadores da deíxis, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e as suas numerosas correlações ‘isso, ontem, no ano passado, amanhã’, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do eu que aí se anuncia.” (BENVENISTE, 2005, p. 288)

Dessa forma, a autora diferencia na descrição do sistema pronominal, os pronomes da pessoa (1ª e 2ª) dos pronomes da não-pessoa (3ª). Os primeiros são empregados para designar os interlocutores, ou seja, os sujeitos envolvidos na interlocução (**eu, tu, você; nós, vós, vocês**); os últimos são usados para indicar os referentes (os seres do mundo extralinguístico de que se fala).

Já para os autores Ilari, Franchi & Neves (1996, p. 88), os pronomes são concebidos como representações das pessoas envolvidas na elaboração do discurso, ou melhor dizendo, são usados para “constituir expressões referenciais que representam na estrutura formal dos enunciados os interlocutores responsáveis pela enunciação”. Assim, os autores esclarecem sobre a transitividade dessa classe que os possibilitam exercer várias funções. Atribuindo-lhes, diferente dos gramáticos tradicionais, um caráter mais dinâmico e variável.

Os autores mencionam ainda, a respeito de duas funções importantes atribuídas aos pronomes devido ao seu caráter fórico: a interacional e a textual. A primeira os autores Ilari,

Franchi & Neves (1996) explicam que é a representação dos papéis discursivos, a segunda seria garantir a continuidade do texto, remetendo reiteradamente a algo que já mencionado.

Neves (2000) aponta ainda, restrições de uso dos pronomes, como as formas **eu** e **tu**, restritas à posição de sujeito; e as formas oblíquas átonas, que têm apenas funções completivas. Entretanto, para a autora, há construções em que as formas átonas podem ocorrer como sujeito, como em: “Deixe-me falar-lhe de minha felicidade” (NEVES, 2000, p. 453).

Outra observação interessante é que o pronome **lhe**, que funciona somente como objeto indireto do verbo na norma padrão, pode assumir a posição de objeto direto do verbo. É o caso do exemplo “Nunca lhe vi desse jeito.” (NEVES, 2000, p. 454) (grifos da autora). A autora observa o funcionamento das formas **ele**, **nós** e **vós** como sujeito e complemento do verbo, ressaltando o fato da gramática normativa apenas aceita a ocorrência como complemento quando as formas são preposicionadas. Neves (2000), também, assinala a função do pronome **eu** como referência genérica, isto é, “pode-se pensar em um enunciado em que o falante imagine o que qualquer pessoa pode vir a fazer, ou o que pode acontecer em um determinado lugar, e construa um enunciado de atribuição genérica colocando-se como sujeito do enunciado”. (NEVES, 2000, p. 463)

Com isso, percebemos que o emprego dos pronomes pessoais vai além de regras pré-estabelecidas, pois a sua função dentro de um texto é determinada pela intencionalidade de quem o emprega, assim como, do contexto e da situação comunicativa que envolve esse processo de produção.

Embora, não se tenha até o momento, um quadro que apresente um completo mapeamento descritivo do sistema pronominal, atualmente novos conceitos e definições foram surgindo a partir do momento que as teorias linguísticas começaram a valorizar as situações reais de uso da língua, com isso surgiu à necessidade de uma reelaboração do quadro dos pronomes, onde se buscaria representá-los de acordo com a efetividade das suas ocorrências.

Na sua Gramática do Português Brasileiro, Castilho (2010) apresenta a norma padrão como um conjunto de prescrições e descrições de sincronias passadas que, frequentemente, não se relacionam com o presente, com a língua falada e escrita no cotidiano. Para isso, o autor se baseia em anos de pesquisa realizada nos diferentes projetos dos quais foi idealizador-pesquisador, partindo da observação da língua em uso. Trata-se, portanto, do mais atualizado registro da norma falada no território nacional e revela a interrelação entre categorias gramaticais com categorias cognitivas. Na parte em que trata a categoria dos pronomes, o autor apresenta o seguinte quadro dos pronomes pessoais do PB:

PB FORMAL			PB INFORMAL	
peessoa/número	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª sing	Eu	Me/mim/comigo	Eu/ a gente	Eu/me/mim/ prep + eu/mim
2ª sing	Tu/você/o senhor/a senhora	Te/ ti/ contigo/ você Prep + o senhor/ a senhora	Você/ ocê /tu	Vocês/ocês/ce/ te/ti/prep + você/ ocê
3ª sing	Ele/ela	o/ a/ lhe/ se/ si/ consigo	Ele/ela	Ele/ele/lhe/ prep + ele/ela
1ª plural	Nós	Nós/ conosco	A gente	Prep + a gente
2ª plural	Vós/ os senhores/ as senhoras	Vos/ convosco/ prep + os senhores/ as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês/ prep + vocês/ocês
3ª plural	Eles/elas	os, eles, lhes, se/ si/ consigo	Eles/elas	Eles/ elas/ prep+ eles elas

Quadro 3: adaptação Castilho (2010)

Com isso Castilho (2010, p. 107 ) busca demonstrar que o léxico, a semântica, o discurso e a gramática passam por um dispositivo sociocognitivo, transformando a língua em instrumento de “construção do pensamento”. É assim que estão facultadas ao sistema linguístico as possibilidades de lexicalização, semantização, discursivização e gramaticalização, resultantes de processos cognitivos pelas quais as formas se modificam, se atualizam, desaparecem.

Dessa forma, Castilho (2010) analisa e reorganiza o quadro dos pronomes pessoais em PB, apontando três processos: (i) Criação: o autor apresenta as formas contraídas como complementos não preposicionados no quadro acima, (ii) Perdas e ganhos no quadro dos reflexivos; e (iii) Transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa.

Podemos destacar ainda que o autor apresenta a forma **o senhor/ a senhora** representando a segunda pessoa para designar tratamento cerimonioso; o uso de **ele/eles** como objeto direto; o desaparecimento das formas **o** e seus alomorfes; a mudança do **lhe** que funciona como objeto direto e (v) a grande alteração no quadro de reflexivos.

Para Castilho (2010), a perda do clítico **o** é acompanhada de dois ganhos: **ele** e **lhe**, que antes funcionavam como sujeito e objeto indireto, respectivamente, e agora assumem também a função acusativa.

A implementação de **você** e **a gente** no quadro de pronomes pessoais gerou uma série de mudanças, tornando-se os principais substitutos dos pronomes pessoais do caso reto e até mesmo dos que exercem a função de complementos verbais e esse uso se torna cada vez mais produtivo, presentes em situações mais ou menos monitoradas.

Dessa forma, ao observar todas essas transformações ocorridas com a classe dos pronomes pessoais, não podemos ignorar ou reprimir essas novas formas, seria tão incoerente quanto não considerar o pronome **ele** como pessoal, pelo fato de já ter sido um pronome demonstrativo no passado.

A esse respeito, Bagno (2007) diz que os pronomes **tu** e **vós** praticamente estão em desuso a mais de 200 anos, ocorrendo mais na região sul e sudeste do Brasil ou em situações mais estereotipadas, e é exatamente o que está acontecendo com o emprego do pronome **nós**, que aos poucos, está sendo substituído pela expressão **a gente**, porém as gramáticas e livros didáticos apresentam sempre a conjugação clássica, ignorando as mudanças naturais que estão ocorrendo e isso gera uma total contradição, entre aquilo que se ensina e a realidade da língua em uso.

Segundo Lopes (2007), a interpretação semântica-discursiva da forma pronominal **a gente** se alterou de 3ª pessoa para + EU, passando a incluir o falante, ou seja, no português não padrão o uso do **a gente** pressupõe a presença de um falante + alguém. Isso não quer dizer que essa interpretação não seja observada em textos de falantes mais cultos.

Então, o que o professor deverá fazer diante dessas mudanças? Elaborar um novo quadro e extinguir o antigo? Segundo Lopes (2007) a substituição apenas não resolveria o problema, pois as formas **nós/a gente**, **vós/você** não coexistem no português brasileiro, e embora o pronome **vós** não seja mais utilizado há muito tempo no uso do cotidiano, ele ainda sobrevive nos templos religiosos, em textos formais e antigos, então seria um equívoco não apresentá-lo, assim como seria um equívoco apresentar o atual sistema, por isso é necessário levar ao conhecimento do aluno tanto os textos mais antigos, como os mais atuais que representam essas novas formas de tratar os pronomes. Assim nos diz Lopes (2007, p. 116):

Defende-se a apresentação do que é *normal, usual e frequente* no português brasileiro, sem perder de vista o que está presente na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história. São os diferentes *saberes* envolvidos [...] a norma vernácula, o saber descritivo/prescritivo e o saber do professor. Um saber não anula o outro.

Assim, percebemos que é essencial no ensino de gramática tratar de descrever, entender e explicar a língua, levando em conta as suas mudanças e transformações, esses estudos, portanto, não podem ficar estagnados, devem sempre ser revistos e incorporados às novas concepções linguísticas.

### 3 *MODUS OPERANDI* DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram empregados no nosso trabalho, o tipo e o método, o universo, a caracterização do objeto, os nossos objetivos, a construção do *corpus*, os procedimentos utilizados no diagnóstico inicial e na elaboração da proposta interventiva.

A nossa pesquisa foi realizada na nossa própria sala de aula, respaldada nas produções textuais dos discentes durante as aulas de Língua Portuguesa, portanto, trata-se de uma Pesquisa Aplicada. Já que nesse tipo de pesquisa buscamos investigar e fazer intervenções diretas na realidade social em que se detecta algum problema. Nessa pesquisa, buscamos interagir de forma intensa com os sujeitos pesquisados e com a realidade que os cercam, desenvolvendo atividades de produção escrita para construirmos o nosso *corpus*. Além de constatar os possíveis problemas acerca do emprego dos pronomes pessoais do caso reto exercendo a função de complemento verbal, procuramos agir de modo prático desenvolvendo atividades de produção e refacção e, ao mesmo tempo, procuramos conscientizar os alunos envolvidos sobre outras formas de empregar essa classe gramatical de acordo com o nível de monitoramento do texto.

De acordo com Barros e Leheld (2000), p. 78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Appolinário (2004), p.152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas”.

Este trabalho portanto, é de natureza qualitativa, na medida em que procuramos elaborar uma proposta interventiva e ao mesmo tempo analisar os resultados obtidos com a sua aplicação, observando o desenvolvimento dos discentes na aquisição da aprendizagem quanto ao emprego dos pronomes nas situações em que assumem funções de complementos. Para isso, utilizamos de observação contínua até estabelecer possíveis soluções, desenvolvendo atividades pedagógicas na sala de aula que objetivassem minimizar as dificuldades percebidas durante a aplicação da proposta interventiva. Segundo Moita (2003, p. 89) as pesquisas dessa natureza podem ser entendidas:

[...] de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Buscamos desenvolver a nossa pesquisa com base no método dedutivo, pois, nesse método, o pesquisador é guiado por uma hipótese ou teoria sobre o funcionamento e características de um determinado fenômeno natural ou humano, observa, experimenta e coloca sua hipótese em teste no campo de observação.

Lakatos & Marconi (1993) nos diz que esse método pressupõe que só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro e apresenta como principal objetivo explicar um conteúdo de premissas por intermédio de uma cadeia de raciocínio de uma análise geral para o particular, para se chegar a uma conclusão.

### 3.1 Caracterização do campo da pesquisa

O campo de nossa pesquisa é a Escola Municipal Dr. José Torquato de Figueiredo, localizada na Vila Perímetro Irrigado, município de Pau dos Ferros-RN, criada sob o decreto 11/66 de 28 de dezembro de 1978. O funcionamento acontece em dois turnos: matutino, com turmas do 1º ao 5º ano, no horário das 07h00m às 11h:30m, e vespertino, turmas do 6º ao 9º ano, no horário das 13:00h às 17h:30m, com atendimento aos alunos da vila Perímetro Irrigado e localidades vizinhas. A maioria dos nossos alunos são filhos de pais agricultores analfabetos ou semianalfabetos, e boa parte desses alunos ajudam seus pais trabalhando pela manhã e estudando à tarde.

### 3.2 Procedimentos de coleta e participantes

O foco de nossa pesquisa, como já mencionado anteriormente, é o uso dos pronomes pessoais do caso reto na função de complementos verbais presentes em 40 textos selecionados na turma do 7º ano do ensino fundamental II, turma composta por 20 alunos, apresentando apenas 4 alunos fora de faixa etária, porém, as dificuldades relacionadas ao uso do aspecto gramatical, que é o foco de nossa pesquisa, é o problema comum entre a maioria dos alunos dessa turma. E, como respaldo para nossa pesquisa, temos a linguística centrada no uso, já que essa teoria leva em consideração os usos efetivos da língua nas diversas situações comunicativas.

A Linguística Funcional apresenta não apenas propostas teóricas distintas acerca da natureza geral da linguagem, mas diferentes concepções sobre os objetivos da análise linguística, dos métodos nela utilizados e do tipo dos dados utilizados como evidência empírica. Os linguistas funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade.

Dessa forma, desenvolvemos uma análise que envolveu o estudo e a investigação dos pronomes pessoais presentes nos textos produzidos na sala de aula para a constituição do nosso *corpus*, representando a forma particular e real de expressão linguística dos nossos alunos em relação ao emprego dos pronomes para que, assim, pudéssemos desenvolver estratégias de ensino apoiadas no uso, possibilitando aos alunos um melhor entendimento de como empregar os pronomes pessoais de forma satisfatória de acordo as diferentes situações comunicativas. Mais adiante, apresentaremos com detalhes cada etapa desenvolvida na intervenção.

### 3.3 Ações decorrentes da pesquisa

Após a observação e a análise do *corpus*, construímos uma tabela apresentando uma amostragem envolvendo o uso dos pronomes pessoais, essa tabela nos serviu para detectar como os alunos empregam essa classe gramatical na função de complemento e até que ponto essa maneira de empregá-los se distancia das regras estabelecidas pela gramática tradicional, em seguida, procuramos através da realização de leituras e reflexão teórica, estabelecer algumas considerações a respeito desse fenômeno e desenvolvemos uma proposta interventiva, buscando contrastar o uso linguístico dos alunos com a norma padrão para que os alunos pudessem compreender em que situações comunicativas a sua forma particular de se expressar é adequada ou não, desenvolvendo assim, estratégias que levassem os alunos a perceberem que, apesar do distanciamento entre o uso e a norma padrão, é possível obter a competência linguística, sem que uma se sobressaia à outra.

Assim, procuramos esclarecer, também, que o seu uso, embora diferente das regras que aparecem nos manuais de gramática tradicional, não deve ser considerado um “erro” linguístico e sim uma das muitas possibilidades das quais eles podem recorrer sempre que for necessário; porém, que existem situações mais monitoradas em que o mesmo não se adequa, por isso eles precisam de se apropriar de outras formas de dizer sem que seja necessário se desfazer de sua forma particular de se expressar.

Depois que aplicamos a proposta interventiva que foi desenvolvida e apoiada na LFCU, procuramos analisá-la, evidenciando as suas contribuições para a aprendizagem dos alunos em relação ao emprego dos pronomes pessoais.

### 3.4 Diagnóstico inicial: amostragem do emprego dos pronomes pessoais nos textos dos alunos

O *corpus* que serviu como diagnóstico inicial e como embasamento para elaboração da proposta interventiva é constituído de 20 textos dos alunos, de predominância narrativa com temas variados, apresentando situações familiares e até mesmo narrativas mais fantásticas e ficcionais de aventura, feitas a partir da observação de gravuras e imagens escolhidas pelos próprios alunos, presentes em livros e revistas, alguns textos apresentam sequências de diálogos entre personagens.

Nesses textos, contatamos alguns fenômenos que coincidem e particularizam o uso linguístico dos alunos em relação ao emprego dos pronomes pessoais do caso reto na função de complementos verbais. Após a nossa constatação, elaboramos o quadro, a seguir, para representar essa ocorrência. Os textos originais podem ser observados nos anexos.

AMOSTRAGEM DOS TEXTOS DOS ALUNOS		
Uso de <b>pronomes pessoais do caso reto</b> substituindo os <b>pronomes oblíquos</b>	Ocorrência	Textos (anexos)
<i>Logo eu contei a ela / Eu perguntei a ela...</i>	2	Nº 1
<i>[...] Capaz de ajuda ela a entender a história...</i>	1	Nº 2
Só queria saber se Katniss ia escolher ele...	1	Nº 3
Pedro <b>chama ele</b> e diz...	1	N 4
Cesar fala e <b>recebe ela</b> ...	1	Nº 5
Ladrões <b>raptaram ele</b> ...	1	Nº 6
Você depois que <b>faz eu</b> de besta...		
No outro dia Mateus foi <b>pegar ela</b> ...	1	Nº8
Mais o goleiro <b>defendeu ela</b> no ângulo.	1	Nº9
Pois os carreiristas queria <b>matar ela</b> .	1	Nº 10
No outro dia Mateus foi <b>pegar ela</b> na casa da avo.	1	Nº 11
<i>[...] ajudei a ela/ mas sempre vou visitar ela.</i>	2	Nº 13
Eles chegaram e a sua prima <b>chamou eles</b> ...	1	Nº 16

Quadro 4: (MOURA, 2015)

Dos vinte textos observados, treze textos apresentaram o emprego dos pronomes pessoais do caso reto exercendo a função de complementos verbais, sendo que dois dos textos apresentaram mais de uma ocorrência. Esse diagnóstico inicial nos possibilitou constatar que o uso dos pronomes, na maioria dos textos, se distancia de forma bem significativa da norma padrão, principalmente nos trechos que apresentam diálogos entre os personagens. Acreditamos que isso tenha ocorrido devido aos diálogos representarem mais a espontaneidade da língua falada. Porém, essa interação que constitui a estrutura do diálogo evidencia um esquema equilibrado e não afeta ou complica o entendimento do texto, pois por se tratar de uma tentativa de representação da fala, a naturalidade é o principal mecanismo por trás da sua elaboração.

Para Neves (2003), as regras são necessárias para a construção da escrita, porém, não podem ser o modo condutor do texto: É importante conhecer as normas, mas elas não devem inibir a criatividade e espontaneidade, especialmente na escrita. Ela considera a língua um instrumento social e que a norma passa por uma avaliação social. A sociedade acaba determinando e julgando o modo da produção escrita e falada do usuário.

Nos textos pudemos observar ainda a construção de enunciados em que os pronomes oblíquos foram substituídos por pronomes pessoais, os alunos mostraram uma preferência pelo o emprego dos pronomes “**ele**” e “**ela**” como objeto direto. Bagno (2007) nos diz que esse uso é antiquíssimo, registrado nos textos medievais portugueses e que apesar disso, a norma padrão só admite o uso de **o/a/os/as** como complementos verbais. Porém, pelo o que observamos, não há, nos 20 textos, nenhuma ocorrência desses pronomes oblíquos. O mesmo acontece com o “**me**”, o “**te**” que não são usados pelos alunos como complementos, só aparecem em raras exceções quando esses se utilizam de frases mais estereotipadas que, por sua vez, são apresentadas constantemente como exemplos nos livros didáticos ou manuais de gramática. Ainda em relação aos oblíquos, percebemos a preferência dos alunos em usar o pronome “**mim**” como sujeito de verbos no infinitivo, ou ainda, utilizando-os no início de orações, casos totalmente rejeitados pela norma padrão.

A seguir, apresentamos os procedimentos usados para elaboração da proposta interventiva, dividida em cinco etapas, onde buscamos aprimorar as habilidades de escrita dos alunos em relação ao emprego dos pronomes pessoais na função de complementos, propondo-lhes uma reflexão sobre seu próprio uso e conscientizando-lhes das novas possibilidades linguísticas.

### 3.5 A elaboração da proposta interventiva: objetivos e procedimentos

A nossa proposta interventiva teve como principal objetivo desenvolver a competência dos alunos em relação ao emprego dos pronomes pessoais na função de complementos em diferentes situações de uso da língua, fazendo-os com que os mesmos entendessem mais sobre as particularidades que constituem essa classe gramatical, assim como, a sua importância e funcionalidade para produção de textos escritos. Para isso, o primeiro passo foi digitalizar os textos dos alunos e através da nossa mediação fizemos com que eles analisassem e refletissem sobre o emprego dos pronomes partindo da observação dos seus próprios textos, a princípio com a finalidade apenas de testar o seu conhecimento prévio em relação a essa classe gramatical e depois como base para lhes apresentar as informações relevantes que ainda eles não sabiam.

Geraldi (1997) afirma que para se realizar uma análise satisfatória da língua não é necessário abandonar a teoria gramatical, mas desenvolver uma proposta de ensino que explore os aspectos linguísticos a partir de textos, observando de que forma esses aspectos constroem e contribuem para a sua estruturação e sentido. Com isso ele salienta que: a teoria passa para segundo plano, a serviço do papel das estruturas gramaticais nos textos dos mais diversos gêneros, literários ou não, produzidos por alunos inclusive.

Procuramos também com o auxílio do livro didático<sup>9</sup> fazer junto com os alunos uma comparação entre o emprego dos pronomes como complementos e o que o livro apresenta como adequado na língua padrão, fazendo assim com que eles percebessem esse distanciamento, e ao mesmo tempo, levantassem questionamentos sobre os prováveis motivos desse distanciamento.

Embora os livros didáticos contenham muitos problemas apontados por vários estudos desenvolvidos na área, não podemos caracterizá-lo como o grande inimigo do ensino de gramática, pois o livro didático continua sendo a principal ferramenta do professor no contexto da sala de aula, e sua eficácia vai depender muito da forma pela qual o professor introduz e direciona nas aulas de gramática, ou seja, pela mediação desenvolvida pelo professor que deve manuseá-lo de forma consciente e crítica, concebendo o livro didático apenas como mais um suporte e não como um manual prescritivo e infalível que diz exatamente como fazer para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. A esse respeito Lajolo (1996, p.8) nos diz que:

---

<sup>9</sup> O livro Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem das autoras: Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart foi adotado no município de Pau dos Ferros em 2013.

O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.

Pretendemos, também, dar um enfoque as regras apresentadas pela gramática tradicional, afinal a elaboração das formas mais monitoradas depende em parte desse conhecimento já que a adequação ao padrão culto se faz necessário em contextos comunicativos mais formais e não podemos simplesmente ignorá-las. Porém sempre retomando os textos que já foram apresentados, levando os alunos a observar a sua organização estrutural, que está totalmente relacionada com o uso dos elementos linguísticos.

Os PCN (1998) enfocam, assim como a LFCU, que o ensino gramatical não deve ser desarticulado das práticas de reflexão da linguagem, da leitura e da produção de textos, uma vez que configuram uma totalidade. Quando for preciso fazer recortes para facilitar o estudo, eles devem estar relacionados com outros elementos pertencentes ao processo. Por isso, as unidades de ensino, texto, gramática e produção de textos, sempre devem estar articuladas.

Para melhor compreensão acerca da organização da proposta de intervenção, como já citado anteriormente dividimos em cinco etapas que apresentamos a seguir:

## **I- etapa**

Iniciamos propondo aos alunos para elaborarem 10 perguntas a um colega de sala com o objetivo de conhecê-lo melhor. Em seguida, os alunos trocaram seus questionários, e a partir das respostas que foram apresentadas, cada um produziu um relato pessoal assumindo a identidade do colega escolhido nas entrevistas. Escolhemos esse gênero por acreditarmos que através dessas produções os alunos pudessem desenvolver narrativas mais espontâneas, já que teriam de escrever a respeito do colega se pondo em seu lugar.

Após desenvolverem os relatos, escolhemos alguns textos novamente e os digitalizamos para que, assim, pudessemos desenvolver atividades a partir desses. O critério que usamos na escolha foi a maior ocorrência do emprego dos pronomes pessoais do caso reto na função de complementos.

## **II- Etapa**

Projetamos em outra ocasião, os relatos pessoais digitalizados para discussão coletiva. Após a leitura dos textos, pedimos aos alunos que identificassem os nomes (substantivos) que foram utilizados, e em seguida, perguntamos que palavras foram usadas para substituir ou evitar as repetições desnecessárias desses nomes. Depois que chegaram a uma conclusão, pedimos aos alunos para elaborarem um conceito para essa classe gramatical, de acordo com o que foi observado.

Depois de elaborarem os conceitos, esclareceremos que essas palavras pertenciam à classe dos pronomes, apresentando em seguida a tabela de pronomes exposta no livro didático; depois questionamos sobre quais os pronomes mais usados por eles nos textos, assim, os alunos tiveram que levantar hipóteses a respeito dessas escolhas. O objetivo dessa etapa foi fazer com que os alunos aprendessem a identificar as propriedades que definem essa classe, entendendo a forma como os pronomes se comportam dentro dos textos, levando-os a refletir sobre o seu uso de acordo com as ocorrências destacadas nos trechos.

## **III- Etapa**

Em outro momento, levamos para sala de aula trechos dos relatos pessoais, desenvolvidos pelos alunos na primeira etapa, cujos pronomes foram omitidos, e pedimos aos alunos para preencherem as lacunas utilizando como referência a tabela de pronomes do livro didático. Esperávamos que os alunos, ao utilizassem a tabela, dessem preferência ao uso dos pronomes pessoais do caso reto, inclusive exercendo a função de complementos verbais.

Depois de concluída a atividade, entregamos fotocópias dos mesmos trechos adaptados a uma versão mais monitorada para que eles comparassem o uso dos pronomes, perguntando-lhes que diferença eles notaram quanto ao uso desses pronomes; o que os levou a escolher determinados pronomes para composição de seus textos; e, quanto ao emprego dos pronomes pessoais, questioná-los em que situações eles aparecem no texto original e com que função eles foram usados durante a realização de atividade proposta.

Nessa etapa, pretendemos levar o aluno a refletir sobre o emprego dos pronomes em seus textos, porque utilizam determinados pronomes naquela situação em específico e não outros e ao mesmo tempo, que o uso dos pronomes não se dá de forma alheatória, pelo contrário, existem alguns critérios para essa escolha e que os mais importantes são a

adequação e a funcionalidade que eles exercem em diferentes contextos em que são empregados.

#### **IV- Etapa**

Levamos aos alunos alguns dos relatos pessoais na íntegra, e outro adaptado por nós a um nível mais monitorado. Após a leitura dos textos, levantamos os seguintes questionamentos: Com que finalidade os textos foram produzidos? Para que tipo de público alvo eles foram dirigidos? Em que situações comunicativas eles são mais adequados?

Já em relação aos pronomes, perguntamos aos alunos em que contextos eles foram usados, e a quem estavam se referindo, se estavam representando algo ou alguém ou se foram usados para completarem o sentido de outras palavras. Esperávamos que os alunos percebessem que os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo são usados em contextos distintos em textos mais monitorados, enquanto que os que são mais desprendidos de formalidade, o uso não apresenta essa distinção.

#### **V- Etapa**

Para finalizar a nossa proposta, apresentamos aos alunos a concepção da gramática tradicional quanto ao uso dos pronomes oblíquos, a fim de levá-los a compreendê-la um pouco mais. E dessa forma, pudessem associar ou contrastar com o que eles já haviam aprendido nas etapas anteriores.

Não poderíamos deixar de fazer essa abordagem, já que a adequação ao padrão culto se fará necessário em situações mais formais de uso da língua e esse conhecimento contribui para a sua atuação nesses contextos comunicativos, porém o bom desempenho na elaboração de textos mais formais não pode ser obtido sem que haja um estudo reflexivo, portanto, procuramos fazer com que os alunos pensassem sempre para se chegar a um entendimento do conteúdo aqui mencionado.

E finalmente, pedimos para que os alunos em grupo analisassem os textos elaborados na fase do diagnóstico inicial, para que, em seguida, os reescrevessem, levando em consideração uma situação comunicativa mais formal (mencionamos que os textos saíram no blog da escola), apropriando-se, assim, do que aprenderam ao longo da proposta interventiva.

Depois contrastamos os dois textos elaborados, levando-os a refletirem em que situações esses textos mais se adequariam. Esperávamos com isso, que os alunos

compreendessem que os dois textos são eficientes, porém, diferentes em sua estrutura e deveriam ser utilizados em contextos distintos de uso da língua.

No capítulo seguinte, analisamos os resultados obtidos com a aplicação da proposta interventiva, lançando um olhar crítico onde ressaltaremos os pontos positivos e negativos da nossa proposta, se os nossos objetivos e metas foram alcançados e se de alguma forma a proposta pôde contribuir significativamente na aquisição da aprendizagem dos alunos envolvidos com a pesquisa.

#### 4 ANÁLISE DA PROPOSTA INTERVENTIVA

A proposta interventiva, foco da nossa análise, teve início com a realização de uma atividade de produção escrita envolvendo o gênero relato pessoal, desenvolvido a partir de questionários também elaborados pelos alunos. Essa produção envolveu dois gêneros na verdade, pois os alunos tiveram que, inicialmente, elaborar entrevistas com os seus colegas que serviram de parâmetro para desenvolverem os relatos pessoais.

Como já explicitado anteriormente, a escolha dos gêneros se deu devido ao caráter espontâneo que lhes é atribuído, além disso, acreditávamos que se os textos fossem produzidos a partir da interação dos alunos, isso os deixariam mais livres para escreverem com mais naturalidade, eliminando qualquer eventual artificialidade que mascarasse a sua verdadeira forma de expressão. Além disso, os gêneros já tinham sido trabalhados em aulas anteriores, o que se tornou fundamental para realização das produções.

Em relação à artificialidade no tratamento do uso da língua, devemos ficar alertas para o fato de que se o aluno escreve apenas porque lhe foi determinado que o fizesse, sem que repássemos uma orientação exata quanto ao contexto, às condições e à intencionalidade por traz dessas produções, ou seja, sem deixar claro para quem ou o porquê de se está escrevendo aquele texto, como o aluno poderá ativar mecanismos de interação autêntico? Pois os esquemas de interação emergem da própria atividade e esse processo já é completo, totalmente autêntico e espontâneo. (Cf. Neves, 2003, p. 98)

A princípio não explicamos para os alunos que os textos seriam usados em aulas posteriores envolvendo o estudo dos pronomes pessoais, apenas mencionamos que todos iriam apresentar seus relatos para os demais colegas e que depois iríamos retomá-los nas aulas de gramática. Nenhum dos alunos questionou o fato, apenas se preocuparam em representar de forma fiel os seus colegas na elaboração dos relatos.

Quanto à elaboração dos relatos, percebemos que os alunos obtiveram um bom desempenho, pois souberam elaborar o seu texto de acordo com o gênero sugerido, e o mais importante não mostraram dificuldade quanto a terem de adaptar o gênero entrevista a um relato pessoal, fazendo uso adequado das características e particularidades que compõem esse gênero, por exemplo, todos se apropriaram do uso dos pronomes “EU” “MIM” “ME” para representarem o colega, o que nos mostra que os alunos compreenderam a necessidade de substituição da pessoa do discurso, já que teriam de escrever um texto se pondo no lugar do outro.

Nesse sentido, como se trata do revelar de alguém, certamente que as formas verbais são expressas na primeira pessoa do singular, nisso os alunos se revelam nitidamente como o sujeito de seu discurso, fazendo-se representar nele quando assume a pessoa do EU presente nos relatos. Deste modo, ao proferir-se EU, passa a diferenciar-se do seu interlocutor, embora, este, não tenha sido mencionado explicitamente nos textos. A marca de primeira pessoa é representada pelos verbos: “gosto”, “chamo”, “brinco”, que na verdade é outro recurso usado para demarcar a presença do locutor que se configura na 1ª pessoa do singular. Quanto à referência temporal ao presente representa a instância do discurso, isso deixa os relatos mais próximos com a realidade e os distancia de uma narrativa ficcional, ao mesmo tempo, que identifica aquele que escreve como o próprio autor do texto, que toma para si o que é dito por meio da pessoa EU.

É possível, também, encontrar, em alguns trechos dos relatos, o uso do pronome na 3ª pessoa do singular para representar outras pessoas do discurso **ele** e **ela** surgem então como elementos do enredo, ou seja, pertencem aos acontecimentos que o locutor se presta a narrar, estruturando-se fora da relação de subjetividade, porém não com o intuito de se referir ao próprio autor do texto. Nos exemplos: *E logo **ela** se emocionou. Na hora em que **ele** sai da escola*, é possível notar que os alunos mantêm o foco narrativo na terceira pessoa do discurso, apresentando-se apenas como observador não fazendo parte das ações e dos acontecimentos narrados.

Outro recurso utilizado pelos alunos para tornar o texto mais subjetivo e mais próximo de si, é o uso de exclamações, ao dizer, por exemplo: “*Eu adoro lasanha!*” “*Eu gosto muito de desenhar nas horas vagas*”. Eles passam a fazer parte integrante do texto, apresentando emoção ao pronunciar aquilo que diz como se fossem seus próprios sentimentos que estavam sendo representados.

Quanto ao nível de formalidade, nesse gênero pode haver variações, dependendo do grau de intimidade dos interlocutores, como também para o público a quem se destina e a circunstância comunicativa em pauta. Nesse aspecto, podemos dizer que os alunos também souberam adequar os seus textos ao nível de formalidade exigido, afinal os textos seriam somente compartilhados entre eles, o que não exigiria um grau maior de formalidade. Não diríamos que os alunos tenham escrito nesse nível de forma premeditada, mas espontaneamente, já que o nível menos formal é o mais próximo da realidade de uso deles.

#### 4.1 Uso dos pronomes pessoais a partir dos textos produzidos em sala de aula

Nas situações em que os pronomes foram usados na função de complementos, pudemos constatar novamente a preferência dos alunos em utilizar os pronomes do caso reto (**ele/ela**) e, ao mesmo tempo, a omissão quase por completo dos pronomes oblíquos (**a, o, lhe, si** etc.) e quando esses são usados há uma evidente preferência pelo pronome MIM, assim como nos textos usados na fase do diagnóstico, na maioria dos casos em substituição do pronome EU assumindo a posição de sujeito.

Podemos, então, a partir das análises feitas até o momento, compor o seguinte quadro, representando a forma particular dos nossos alunos empregarem os pronomes pessoais:

Função sintática			
pessoa/número	Sujeito	Objeto direto	Objeto indireto
1ª sing	Eu, mim	Me/eu	mim, me, eu
2ª sing	Você	Você	te/ você/ti
3ª sing	Ele/ela	ele, ela	ele/ ela
1ª plural	Nós/ a gente	nós, a gente	nós,a gente
2ª plural	Vocês	Vocês	Vocês
3ª plural	Eles/elas	eles, elas	eles/elas

Quadro 5: Emprego dos pronomes pessoais nas produções dos alunos do 7º ano da Escola Dr. José Torquato de Figueiredo (MOURA, 2015)

Podemos perceber no quadro 5 que foi elaborado de acordo com as observações dos textos produzidos pelos alunos, que muitos dos pronomes pessoais do caso oblíquo presentes no quadro tradicional foram totalmente omitidos, por isso não os representamos no quadro 5, já os pronomes que destacamos em vermelho são os que apresentaram pouca ocorrência. Assim, se o compararmos com os quadros 1 e 2 da concepção tradicional, apresentados anteriormente, podemos notar que a tendência do quadro dos pronomes pessoais com o passar do tempo, é de se tornar cada vez mais simplificado, e os pronomes oblíquos perdem então o seu caráter de complemento, sendo substituídos pelos pronomes do caso reto, inclusive em situações comunicativas mais monitoradas. Como exemplo podemos citar, a forma **a gente** que com o passar do tempo, além de substituir a forma **nós**, assumiu outras funcionalidades

atuando como sujeito ou complementos de verbos. Por ser uma expressão singular, mas de caráter plural é mais fácil de adequar-se a contextos diferentes independente do nível de monitoramento, do que a forma nós que assumi em muitas situações, apenas a função de sujeito plural.

Como o texto se tratava de relatos pessoais e o foco narrativo está na primeira pessoa, não houve a ocorrência dos pronomes usados para representar a segunda pessoa do singular e do plural, o que já esperávamos que acontecesse, porém a sua representação no quadro 5 se deve as observações da outra produção escrita desenvolvida na fase inicial dos nossos estudos.

Ainda percebemos nos relatos que os alunos utilizam muitas repetições de palavras que poderiam ser substituídas pelos pronomes, principalmente quando a palavra exercia a função de objeto, o que nos permite concluir a pouca familiaridade dos alunos com os pronomes pessoais e sua funcionalidade. Porém, mesmo com esse distanciamento da norma culta, não podemos deixar de valorizar essas produções e reconhecer essas estruturas como formas válidas e efetivas que representam o uso linguístico dos nossos alunos.

#### 4.2 Atividades desenvolvidas a partir dos textos dos alunos

Na próxima etapa da proposta, os alunos apresentaram os seus textos e isso estimulou uma discussão coletiva onde cada um expôs o seu ponto de vista sobre os relatos, só depois partirmos para análise dos pronomes. Para isso, apresentamos alguns trechos digitalizados, e partindo da observação dos substantivos, procuramos relacioná-los com a categoria dos pronomes nos trechos em que esses foram usados para substituí-los.

Essa estratégia na realidade foi bem oportuna, pois levamos em consideração o conhecimento que os alunos já tinham em relação à classe dos substantivos e redimensionamos esse conhecimento, buscando fazer com que os alunos pensassem a respeito dessa característica dos pronomes de substituir e ao mesmo tempo de fazer referências a outras palavras.

Não podemos deixar de mencionar que os alunos se mostraram bem mais receptivos e interessados pelo conteúdo do que em outras ocasiões em que havíamos feito a abordagem dos pronomes, utilizando apenas o livro didático como normalmente fazemos nas aulas que envolvem os conteúdos gramaticais. Esse interesse se evidencia no momento em que os alunos participaram ativamente expondo suas observações em resposta as nossas mediações e questionamentos, na medida em que iam surgindo às dúvidas sobre o assunto.

Podemos atribuir esse interesse dos alunos a dois fatores: o primeiro seria a utilização dos seus próprios textos para o desenvolvimento da proposta. Muitas vezes, os livros didáticos não apresentam textos que despertam o interesse dos alunos e quando esses são usados apenas como pretexto, sobretudo na utilização de recortes de frases e ou palavras para abordagem dos conteúdos gramaticais, se tornam menos relevantes ainda e cada vez mais distante do universo linguístico do aluno.

Dessa forma, percebemos que a prática da análise dos elementos linguísticos considerando um determinado gênero textual se torna crucial para que o professor conceba o texto como eixo articulador de seu trabalho com a língua, e assim se torna fundamental que o professor de Língua Portuguesa tenha consciência de que as atividades baseadas na análise de palavras e frases isoladas não contribuem para que o aluno assimile os processos de leitura e produção textual, mas se configuram apenas em práticas mecânicas em torno da língua, que por consequência, se tornam práticas pouco atrativas e nem um pouco significativas para a construção do saber, e devemos ter em mente que mesmo quando fazemos a análise linguística de categorias gramaticais o texto não pode deixar de ser o objeto principal da nossa atenção e estudo. (Cf. ANTUNES, 2003, p. 121)

Com isso, fica claro a importância do texto para o ensino de gramática, e o quanto a seleção desses textos podem favorecer ou não a aprendizagem dos alunos, pois quanto mais significativos eles forem, mais fácil será para que os alunos compreendam a forma organizacional dos textos e a estreita relação dessa, com os elementos linguísticos que a compõe.

Outro fator que contribuiu muito para o bom desenvolvimento da segunda etapa foi a estratégia de mediação, pois em muitas situações foi necessário levarmos o aluno a refletir e a chegar a uma conclusão a respeito da função dos pronomes, quando usados para substituírem os substantivos nos textos. Aproveitamos, então, a relação morfossintática dessas categorias, e assim, fizemos um encadeamento das ideias, estabelecendo referência ou retomando a ocorrência dos pronomes, na medida em que os alunos identificavam os substantivos.

É importante ressaltar que o recurso da mediação não tem por objetivo oferecer uma solução imediata, e sim, manter discussões, amenizando as dificuldades do aluno diante de alguma dúvida, propiciando um maior entendimento. Dessa forma, o professor deve levar o aluno a pensar, chegando as suas próprias conclusões sobre o assunto apresentado.

Na etapa seguinte, trabalhamos, a partir dos relatos pessoais, o preenchimento de lacunas, tendo como base o quadro dos pronomes pessoais presente no livro didático. Os alunos não utilizaram na maioria dos textos analisados os pronomes oblíquos, pois os

pronomes do caso reto segundo eles, já exerciam as funções necessárias. Alguns tentaram usar os oblíquos, porém acharam estranho e acabaram omitindo esses pronomes e os substituindo pelos do caso reto.

Esse fato apenas reforça a nossa análise anterior, comprovando que os alunos mesmo tendo o quadro tradicional dos pronomes como apoio nessa atividade e embora não fosse a primeira vez que os visse, pois, além de já tê-los visto em outras aulas de gramática, eles se deparam constantemente com esses pronomes em outros textos que são trabalhados em sala. Eles preferiram, assim, seguir a sua intuição, tendo como base as situações de uso do seu contexto linguístico, ou seja, muitos evitaram o uso dos pronomes oblíquos por não tê-los como referência de uso no seu dia a dia.

Depois mostramos os textos originais e os alunos constataram que pouco houve mudança quanto ao emprego dos pronomes, tanto na versão original quanto na segunda versão, os pronomes oblíquos praticamente não aparecem. Quando questionados a respeito dessa omissão, os alunos apenas mencionaram que não foi necessário o uso desses pronomes, já em relação ao sentido, eles responderam que não notaram nenhum problema em relação ao entendimento e clareza dos textos.

Então, questionamos os alunos sobre em que momentos esses pronomes poderiam ser empregados e que funções eles poderiam ter. Os alunos se mantiveram em silêncio, pensativos, sem conseguirem entender o porquê da utilidade desses pronomes, já que eles não precisaram deles para preencher as lacunas. Porém, não esclarecemos de imediato as dúvidas dos alunos, pelo contrário, apenas dissemos que na próxima etapa eles iriam descobrir mais a respeito da funcionalidade e emprego dessa categoria.

O fato de deixar os alunos pensarem ao invés de apresentar logo as explicações e soluções sobre o emprego dos pronomes oblíquos foi essencial para que despertássemos neles o interesse nas próximas etapas, além de estimular a capacidade de reflexão deles. Dessa maneira, podemos constatar que a partir do momento em que os alunos passam a refletir sobre a língua, eles se tornam capazes de compreender a gramática que, por sua vez, é resultado da própria reflexão sobre a língua, porque mesmo que apenas se decore a gramática, sem a reflexão da linguagem, não será possível compreender o seu real sentido de emprego e funcionalidade dentro de um contexto comunicativo. (Cf, GERALDI, 1996, p. 64)

Já na quarta etapa, ao receberem os mesmos textos adaptados por nós em que os pronomes oblíquos foram empregados, os alunos logo perceberam a diferença e concluíram de imediato que os seus textos estavam errados, porém logo intervimos, explicando-lhes que a

versão apresentada por nós estava adequada a uma situação mais formal da língua e isso não significava dizer que a versão deles estava incorreta.

Assim, não devemos distinguir formas certas de erradas, pois assim estaríamos deixando de lado formas utilizadas efetivamente na comunicação diária e assim estaríamos só apresentando uma visão parcial da língua, camuflando a sua totalidade, ou seja, só estaríamos considerando como adequado o que a gramática apresenta como certo.

Explicamos, então, que em algumas situações seria necessário o uso dos pronomes oblíquos, e isso ocorreria quando eles tivessem de substituir palavras com a função de complementos verbais. Dessa forma, tivemos que chamar a atenção dos alunos para cada situação em que os pronomes foram usados para que eles compreendessem melhor as explicações.

Enfatizamos também, nessa etapa, quanto ao emprego do oblíquo **mim** diante de verbos ou na função de sujeito da oração, sempre retomando exemplos presentes nos textos e pedindo para que os alunos pensassem em outros exemplos dessa ocorrência. Então os alunos foram citando exemplos em que empregavam ou já tinha visto outros empregarem em seus textos.

Esse momento foi muito importante para o aprendizado dos alunos, porque foi a partir dessa etapa que eles começaram a perceber que os pronomes têm funcionalidades distintas e essa função dependerá muito do contexto comunicativo, da situação, dos envolvidos no discurso, na finalidade por trás da produção do texto e que esse emprego está relacionado principalmente com o nível de monitoramento em que seus textos forem escritos. Assim os alunos passaram a ver o modo em que empregaram os pronomes não mais como erros, mas como uma das possibilidades de uso da língua e que é bastante recorrente no contexto linguístico não só deles, mas de uma boa parte dos usuários da Língua Portuguesa.

#### 4.3 Discussão e análise sobre a refacção dos textos produzidos na fase inicial

Na quinta e última etapa do nosso projeto de intervenção, procuramos apresentar aos alunos as regras sobre o emprego dos pronomes de acordo com a gramática tradicional, percebemos que os alunos não tiveram tanta dificuldade de entendimento em relação ao conteúdo como em aulas anteriores em que fizemos essa mesma abordagem, acreditamos que o desenvolvimento das outras etapas tenha sido fundamental para que isso tenha ocorrido.

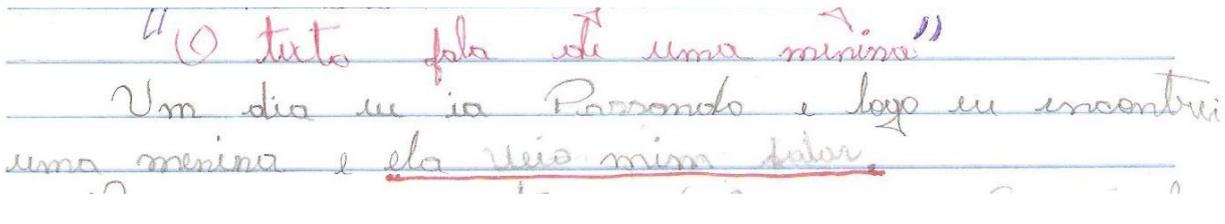
Além disso, em nenhum momento as regras foram apresentadas com o objetivo de impor essas informações como verdades absolutas ou que eles teriam que segui-las em todas

as situações de produção escrita, isso iria obviamente ser necessário somente quando eles tivessem que produzir um texto em uma situação comunicativa mais formal e em relação a outra forma de escrever em que estavam habituados, eles poderiam continuar se apropriando dela, desde que a mesma se adequasse ao contexto comunicativo.

Depois da exposição das regras, dividimos a sala em quatro grupos composto de cinco componentes, cada um recebeu dois textos desenvolvidos na primeira fase do nosso projeto, o critério que usamos para a escolha dos textos foi a maior ocorrência do fenômeno objeto de nossa análise. Acreditávamos que a atividade em grupo seria mais proveitosa, já que os alunos teriam a chance de analisar e discutir entre eles sobre a ocorrência do fenômeno, e ao mesmo tempo, fariam a refação levando em conta o que aprenderam com as etapas anteriores.

A princípio, os alunos tiveram que ler e reler o texto observando todas as situações em que os pronomes estavam sendo empregados. Pudemos observar, nesse primeiro momento, certa dificuldade na hora da identificação, porém aos poucos foram conseguindo desenvolver a atividade e passaram a sublinhar as ocorrências, e em seguida, realizaram as adaptações que julgavam necessárias.

Nessa etapa, portanto, foram elaborados 8 textos, a seguir apresentamos algumas amostras, cujos pronomes pessoais foram empregados de acordo com um nível maior de formalidade.

AMOSTRA: 01

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 1
<p>“Um dia eu ia passando e logo encontrei uma menina e veio <b>me</b> falar.”</p>

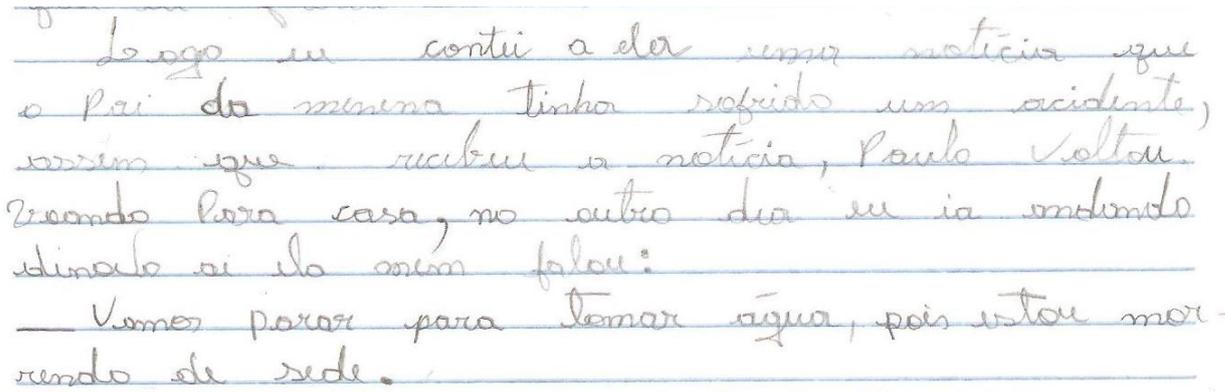
Quadro 6: (MOURA, 2015)

Na amostra acima, podemos constatar que o pronome oblíquo **mim** foi substituído por **me** diante do verbo, porém houve uma omissão do pronome **ela**, usado para retomar o substantivo menina. Com isso, torna-se evidente que o grupo internalizou que em situações mais formais o **mim** não é usado diante de verbo, e a omissão do pronome **ela** se deve provavelmente porque eles acreditaram que o pronome do caso reto, nesse caso, seria desnecessário ou inadequado a essa situação.

Dessa forma, percebemos que os alunos ao iniciar a atividade ficaram receosos em usar os pronomes pessoais do caso reto, já que haviam compreendido de que em textos mais formais os mesmos não são usados com a função de complementos, e pela falta de familiaridade na elaboração de textos mais formais é bem compreensível esse receio, porém, na medida em que foram discutindo os alunos ficaram mais a vontade e foram empregando os pronomes pessoais que julgavam mais apropriados.

Por outro lado, podemos identificar o termo *menina*, usado como complemento do verbo encontrar, localizado bem próximo da construção seguinte: *E veio me falar*, passando, então, a estabelecer uma relação significativa, acionando o verbo **veio**, determinando a sua conjugação, daí a presença de concordância entre esses dois termos, dispensa o uso do pronome sujeito. Quando mencionamos “acionar” significa estabelecer os parâmetros necessários para que o verbo, deixando de ser infinitivo, adquira uma terminação específica, adaptando-se em número e pessoa ao termo ao qual se refere. E embora essa relação seja mais comum de ocorrer entre sujeito e verbo, nesse caso, os alunos criaram uma nova possibilidade de uso.

Mais adiante, no mesmo texto ocorreu outro caso em que houve a ocorrência dessa vez do ODI nulo, como pode ser visto na amostra 02:

AMOSTRA: 02

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 1
<p>“ Logo contei uma notícia que o pai da menina tinha sofrido um acidente, assim que recebeu a notícia, Paulo voltou voando para casa, no outro dia eu ia andando de novo, ai ela <b>me</b> falou.”</p>

Quadro 7: (MOURA, 2015)

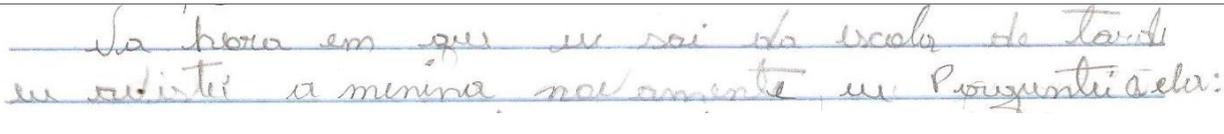
Nessa amostra, podemos constatar novamente, que os alunos do grupo 1 percebem o uso inadequado da forma *mim* e a substitui na nova versão, contudo quanto à inadequação do

pronome **ela**, presente logo no início do trecho, o grupo opta por omitir e não usa o pronome oblíquo **lhe** que seria mais adequado nessa situação. Notamos, assim, que os alunos ainda se sentiram pouco à vontade quanto ao uso desse pronome e acharam mais fácil omitir do que arriscar a usá-lo.

Sobre o pronome **lhe**, vale ressaltar que, com as várias mudanças ocorridas com o uso dos pronomes pessoais, muitos pronomes oblíquos, usados a princípio para se referir a terceira pessoa, passaram a fazer referência também a segunda pessoa, como foi o caso dos oblíquos **lhe/lhes**, assumindo assim, a função de OD. Então, quando surge a oportunidade de usá-las como OI, os alunos recorrem a estratégia de omiti-lo, por não atribuir essa função ao pronome oblíquo **lhe**, já que na concepção de uso linguístico deles, o mesmo não faz referência aos pronomes **ele/ela**.

Outra explicação possível para esse caso de omissão, seria o próprio contexto em que a estrutura foi construída, que torna possível a recuperação do sentido mesmo sem a presença explícita do pronome oblíquo. Os alunos percebem então, que mesmo omitindo o **lhe** seria possível de compreender a mensagem, logo para não haver repetições desnecessárias, preferem usar OI nulo.

Ainda sobre os textos desenvolvidos pelo grupo 1, achamos interessante destacar a seguinte amostra:

AMOSTRA: 3

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 1
<i>“Na hora em que eu saí da escola de tarde avistei a menina novamente, eu <b>a</b> perguntei.”</i>

Quadro 8: (MOURA, 2015)

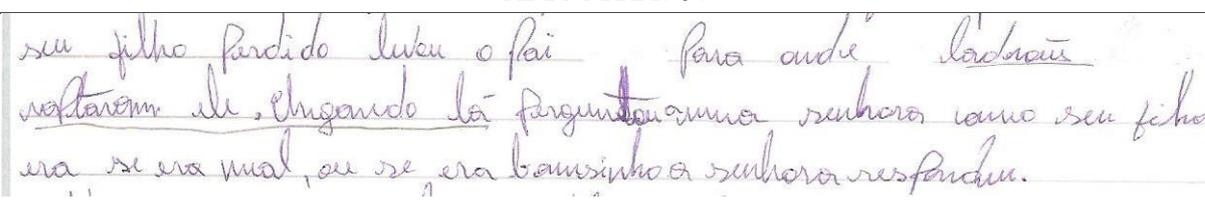
Podemos notar que o grupo procurou adaptar o texto, eliminando o pronome do caso reto **ela**, e em seguida, fez a substituição por um oblíquo. Embora o pronome oblíquo **a** não seja o mais adequado nessa situação por não assumir a função de objeto indireto, levando-se em conta que o texto se trata de uma versão mais monitorada e que o **lhe** se tornaria mais adequado, o grupo demonstrou por outro lado, compreender a funcionalidade do pronome oblíquo, já que o utilizou na função de complemento, e ao mesmo tempo, evitou o emprego do pronome do caso reto.

Então, vale ressaltar que, embora o texto não esteja totalmente seguindo as regras acerca do emprego dos pronomes na elaboração de textos mais formais, devemos considerar que o desempenho dos alunos foi satisfatório, pois a partir do momento que passam a dar mais atenção à estrutura dos seus textos, eles começam a entender que a língua é variável e que não existe uma única forma de dizer ou de expressar suas ideias.

É interessante mencionarmos ainda, que o grupo procura manter a linguagem do texto, fazendo as adaptações somente quando identificam a presença dos pronomes pessoais, quanto às demais estruturas, principalmente no aspecto semântico, permanecem na versão mais formal, até porque elas refletem o uso linguístico típico deles. Portanto são vistos por eles como formas aceitas em que situação de uso seja formal ou informal.

Torna-se importante termos em mente que, quando escrevemos, queremos não apenas traduzir por meio da escrita aquilo que sentimos ou imaginamos. Na verdade, revelamos de onde somos, em que época vivemos, qual o nosso universo social, como queremos nos relacionar com nossos interlocutores. Isso se dá porque a língua não é neutra; ela encerra valores, crenças, ideologias. É por esse motivo que uma simples escolha lexical pode ter mais peso do que supúnhamos.

Caso os alunos tivessem, por exemplo, escolhido o verbo *ver* ao invés de **avistar**, não causaria o mesmo efeito ao repassarem a mensagem, dessa forma, eles transmitem a ideia de que não só viram alguém, mas alcançaram com a visão a menina que estava distante deles, porém quanto ao uso do pronome **eu** que acompanha esse verbo, eles preferem não manter, compreendendo que seu uso, nesse caso, não se faz necessário para o entendimento do texto.

AMOSTRA: 04

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 1
<p>“[...] e levou o pai para onde os ladrões raptaram-o, chegando lá, perguntou a uma senhora se o seu filho era mal, ou se era bonzinho a senhora respondeu:”</p>

Quadro 9: (MOURA, 2015)

Nessa amostra, o grupo deixa claro mais uma vez, que perceberam a inadequação quanto ao emprego do pronome **ele**, e resolvem substituí-lo pelo oblíquo **o**, nesse caso, os alunos poderiam ter utilizado o acréscimo do **n+o**, pois depois de verbos com terminação

nasal esses pronomes, por questões fonéticas, acabam vindo, geralmente, antecidos por **n**, porém os alunos não acharam necessário utilizar esse acréscimo, não atribuindo à nasalidade, uma exigência quanto a esse uso. Já em relação à escolha de utilizar o pronome depois do verbo, é mais uma evidência de que os alunos internalizaram a função de complemento dos pronomes oblíquos, então se torna mais simples construírem a estrutura obedecendo a uma seqüência linear SVO.

O motivo de não termos chamado a atenção dos alunos quanto ao emprego do oblíquo nessa situação, nas etapas anteriores, deve-se ao fato de que a nossa proposta interventiva não teve dentre seus objetivos a pretensão de fazer uma abordagem de todas as regras relacionadas ao emprego dos pronomes pessoais átonos e tônicos, pois acreditávamos que poderíamos dessa forma, desviar a atenção dos alunos a respeito da funcionalidade dos pronomes pessoais. Já que os mesmos acabariam se detendo apenas a memorizar regras e deixariam passar despercebidas as diferentes situações em que os pronomes foram empregados em seus textos. Em relação ao grupo 2, destacamos o seguinte:

AMOSTRA: 05
ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 2
“ <u>  </u> Depois que me fez de besta quer vim tratar-me bem?”

Quadro 10: (MOURA, 2015)

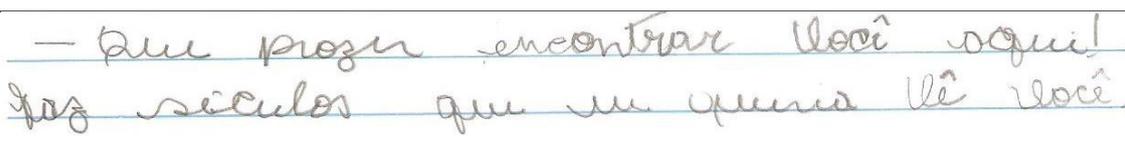
Nessa situação, fica evidente que os alunos procuraram na versão mais formal substituir o pronome da primeira pessoa do caso reto pelo oblíquo mais adequado e ainda evitaram usar o oblíquo **mim** mais adiante, isso demonstra que os alunos além de perceberem as situações de inadequações, conseguiram empregar os pronomes à nova situação comunicativa.

Acreditamos que se torne mais fácil para os alunos identificarem as inadequações que envolvem o emprego do oblíquo **mim**, pela familiaridade e a grande frequência em que os empregavam antes, na maioria das vezes, exercendo a função de sujeito ou diante de verbos, substituindo o pronome do caso reto **eu**, ou seja, em situações menos formais. Além disso, a maneira em que estavam habituados a empregarem esse pronome foi bem enfatizada nas etapas anteriores da intervenção, onde buscamos alertá-los para a necessidade da adequação em se tratando de situações mais formais.

Podemos também destacar que os alunos preferem não repetir o pronome **você** usado no início da construção, como esse trecho faz parte de um diálogo, e o discurso está sendo direcionado a alguém, por si só, já remete que a mensagem se dirige ao outro personagem, portanto não é necessário enfatizar essa interlocução usando o pronome **você**.

Outras mudanças que se fazem pertinentes a nossa análise é em relação a ocorrência do pronome **eu** após o verbo **fazer**, na versão menos formal, ao perceberem a inadequação, os alunos procuram evitar o seu uso e ao mesmo tempo flexionam o verbo para que ele estabeleça concordância com a primeira pessoa do discurso. E ainda, quando percebem o uso do pronome **mim** diante do verbo no infinitivo, procuram substituí-lo por outro oblíquo **me**, alterando em seguida, a sua posição. Sobre essas escolhas, podemos dizer que os alunos procuraram fazer suas adaptações, levando em consideração que os pronomes ora são usados para representar ou substituir, ora são utilizados para complementar o sentido de outras palavras.

É interessante mencionarmos que, embora os alunos tenham consciência da necessidade de adequação dos textos a um nível de formalidade maior e que isso ocasionaria mudanças em algumas de suas estruturas, eles procuram não alterar o enredo do texto, ou ainda mudar a forma de dizer, principalmente, dos personagens que fazem parte da narrativa. Isso, muitas vezes, acontece devido ao próprio caráter da narrativa oferecer a possibilidade de se escrever de uma forma mais próxima do uso, já que se conta uma história para alguém, apresentando uma cumplicidade maior entre os interlocutores, (narrador/leitor), além disso, os personagens podem e devem apresentar sua maneira própria de falar. Nisso, podemos notar que nos textos ocorrem mais mudanças nas estruturas que compõem a fala do narrador do que nas que constituem as falas dos personagens. Já em outra amostra desse mesmo grupo, destacamos o seguinte:

AMOSTRA: 6

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 2
<p>“__Que prazer te encontrar aqui! Faz séculos que eu queria te vê.”</p>

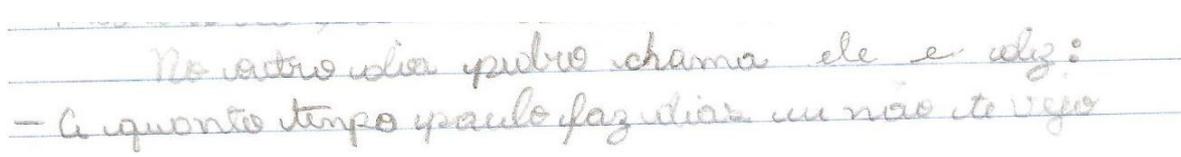
Quadro 11: (MOURA, 2015)

Na versão menos monitorada, o aluno usa **você** denominado ainda pela gramática tradicional, como pronome de tratamento, embora há muito tempo já tenha sido incorporado a língua efetiva como pronome pessoal, inclusive em alguns contextos mais monitorados com a funcionalidade de um oblíquo. Mesmo assim o grupo prefere substituí-lo pelo **te**, acreditando que assim o texto se tornaria mais formal.

Nisso, a partir do momento em que os alunos escrevem algo, eles na verdade querem provocar alguma modificação na informação pragmática dele, e passa a formular sua intenção comunicativa e ao selecionar uma forma de tratamento para se dirigirem ao interlocutor, eles já possuem uma intenção comunicativa prévia, que pode ser, como na amostra acima, usando o oblíquo **te**. Assim, eles transmitem a ideia de emoção ou expressividade da situação em que o contexto do reencontro entre pessoas próximas exigiria.

Verificamos nos demais textos outras situações em que ocorre com frequência o uso da forma, justamente em trechos onde os alunos querem transmitir uma maior expressividade. Podemos afirmar que é muito mais expressivo ou enfático dizer “*como é bom te vê por aqui!*” do que dizer a mesma sentença substituindo o **te** por **você**: “*como é bom vê você por aqui!*”.

Além disso, ao chegarem a um consenso quanto ao uso do oblíquo, o grupo demonstra ter percebido que, apesar do pronome **você**, esteja presente no seu dia a dia, em diversas situações de comunicação, seja na fala, seja na escrita, nem sempre poderiam se apropriar dele, pois existiriam situações mais formais em que o mesmo não seria adequado e que, assim, teriam que se apropriar de outros pronomes pessoais, para se adequarem a um nível maior de monitoramento. Em relação aos textos do grupo 3, destacamos as seguintes amostras:

AMOSTRA: 7

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 3
<p>“No outro dia Pedro chama-o e diz:      — Há quanto tempo Paulo, faz dias que eu não te vejo.”</p>

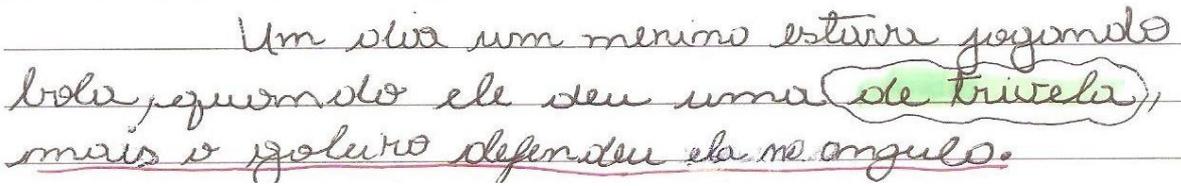
Quadro 12: (MOURA, 2015)

Na amostra, os alunos ao detectarem a inadequação, procuram substituir o pronome do caso reto **ele** por um do caso oblíquo **o**. Nessa situação, o pronome escolhido pelos alunos se

torna o mais adequado, estabelecendo assim, a correspondência entre a forma **o** e a terceira pessoa do singular. É bem possível que em outras situações, quando não tiverem de escrever seus textos, levando em consideração o nível de monitoramento, os alunos não farão da mesma forma. Porém eles demonstram que a partir do momento em que são condicionados pelo contexto a escreverem num grau de formalidade maior, isso os leva a serem mais cautelosos e reflexivos em relação as suas escolhas.

O uso dessas formas em qualquer situação comunicativa desempenha uma funcionalidade e reflete os papéis sociais que os interlocutores assumem conscientes ou inconscientes da sua relação com o outro, o que resulta na tentativa de ajustasse ao contexto comunicativo e para isso adaptam as estruturas de acordo com as suas intenções e fins comunicativos.

O mesmo acontece com a seguinte amostra:

AMOSTRA: 8

ADAPTAÇÃO DE GRUPO:3
<p><i>“Um dia um menino estava jogando bola, quando ele deu uma de trivela, mas o goleiro defendeu-a no ângulo.”</i></p>

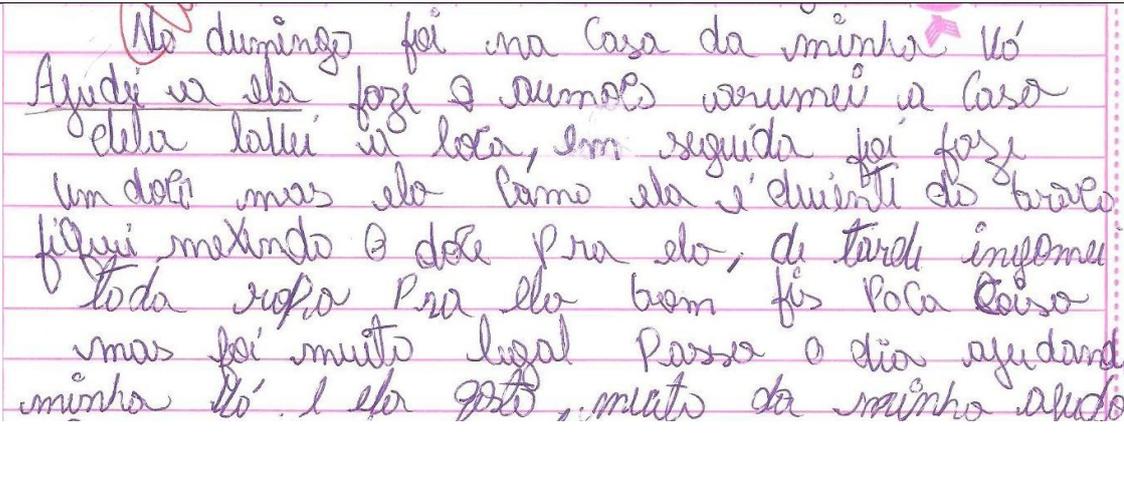
Quadro 13: (MOURA, 2015)

Novamente os alunos procuraram fazer as suas adaptações, levando em consideração um contexto mais formal, seguindo o que foi exposto nas etapas anteriores da intervenção, então, repetem o que fizeram na amostra anterior, preferindo empregar o pronome após o verbo. E ao perceberem novamente que o pronome pessoal estava sendo usado como complemento, optam por apresentá-lo depois do verbo, dessa maneira, torna-se mais evidente para eles essa identificação, o que não teria o mesmo efeito se o pronome viesse antecedendo o verbo. Isso quer dizer que o modo como os alunos conceitualiza ou percebem a participação dos termos envolvidos nos eventos (verbo/pronome) e determinam o modo como eles serão expressos na oração.

Essa percepção do aluno quanto a categoria e a função que lhe é atribuída é evidenciada no momento em que os pronomes, pertencentes as amostras anteriores, são usados para representar algo que se configura como paciente, relacionando-se diretamente com um verbo de ação, assim passa a designar uma entidade afetada pela ação verbal. O que torna fácil para o aluno diferenciar o pronome usado como complemento, daquele usado como sujeito, que ao contrário, passa uma ideia de agente da ação representada pelo verbo.

Na medida em que realizam as adaptações, os alunos começaram a entender que a função dos pronomes não se resume apenas em representar sujeitos ou complementos verbais, mas, também, estabelecem uma ligação significativa entre as ideias do texto através das retomadas anafóricas, com isso passam a usar as formas oblíquas e retas para substituírem as expressões repetitivas que foram detectadas durante a análise dos textos.

Quanto aos textos produzidos pelo grupo 4, destacamos as seguintes amostras:

AMOSTRA: 9

ADAPTAÇÃO DO GRUPO: 4
<p data-bbox="284 1556 1385 1720">“No domingo fui na casa da minha avó e ajudei-a a fazer o almoço, arrumei a casa dela, lavei a louça, em seguida, fui fazer um doce, mas ela é doente do braço e fiquei mexendo o doce para ela. Bom fiz pouca coisa, mas foi legal passar o dia ajudando minha avó e ela gostou muito da minha ajuda.”</p>

Quadro 14: (MOURA, 2015)

Podemos perceber na amostra algumas mudanças bem significativas, como por exemplo, a substituição do pronome pessoal **ela** pelo o oblíquo **a**, e como os alunos não conseguem nesse caso perceber que o verbo **ajudar** se apresenta no sentido de **ajudar alguém a**, portanto apresenta-se como transitivo direto e indireto, o que os levaria a usar o



perceberam outra inadequação quanto ao uso do pronome **ela** e mesmo não tendo tanto conhecimento a respeito da necessidade do **l** vir antecedendo o pronome **a**, pois o mesmo estaria vindo após verbo com terminação em **r**, os alunos se apropriaram do seu repertório linguístico, construído a partir da observação e de suas experiências já adquiridas em situações mais formais, e conseguem dessa forma apenas utilizando da sua intuição linguística, empregar o pronome adequado a situação comunicativa.

É verdade que o fator fonológico contribuiu muito para essa escolha, haja vista que a pronuncia ficaria um tanto incomum sem o acréscimo da cosoante **l**, porém é importante considerar que ao se depararem com situações em que surge a necessidade de adaptação, os alunos discutem entre si e buscam em sua memória situações de uso já vivenciadas que possam auxiliá-los, facilitando nas suas escolhas. Assim, podemos dizer que esse emprego se dá pelo recurso de assimilação, comparação e só então passa a ser compreendido e incorporado como possibilidade de uso.

Depois que os alunos analisaram e adaptaram os seus textos para versões mais monitoradas, procuramos ainda, fazer uma comparação entre o texto original e as suas adaptações, levando-os a refletir sobre as mudanças ocorridas. Essa análise coletiva foi bem oportuna, já que através dela os alunos puderam expor as suas dúvidas, as dificuldades que tiveram ao realizar a última etapa e os motivos que os levaram a escolher determinados pronomes empregados na nova versão.

Com a análise coletiva, percebemos que a maioria das dúvidas dos alunos estava relacionada a escolha dos oblíquos em algumas situações, como por exemplo, quando deveriam usar a forma **lhe/lhes**, já em relação a identificar os trechos inadequados e quanto ao uso do **mim** ou **me**, os alunos não demonstraram nenhuma dúvida ou insegurança ao empregá-los. Ou ainda, ao identificarem e substituírem as ocorrências dos pronomes **ele/ela** na função de complementos.

Para sintetizar a nossa análise, apresentamos o seguinte quadro, com os resultados obtidos.

OCORRÊNCIA DO EMPREGO DOS PRONOMES PESSOAIS NO UNIVERSO DO CORPUS	
Substituição do <i>mim</i> pelo <i>me</i>	87,5%
Ocorrência do objeto Nulo	25%
Substituição do <i>mim</i> pelo <i>eu</i>	75%
O emprego do <i>te</i> acusativo	87,5%
O uso do <i>lhe</i> como OI	12,5%
Emprego do <i>o/a/os/as</i> como OI	12,5%
Substituição de: <i>ele/ela</i> (s) por: <i>o/a/os/as</i>	87,5%

Tabela 1: (MOURA, 2015)

No quadro acima, podemos perceber que os alunos a partir da intervenção passaram a empregar os pronomes oblíquos **me** e **te** com mais frequência na função de complementos e começaram a evitar o uso do **mim** como sujeito, substituindo-o pelo pronome do caso reto **eu**.

Também é possível constatar que, em certas situações, os alunos acharam mais fácil utilizar o objeto nulo ao invés de empregar os pronomes pessoais oblíquos, porém ainda notamos certa resistência por parte da maioria dos alunos quanto ao uso do pronome oblíquo **lhe**, preferindo evitá-lo ou substituí-lo pelos oblíquos **o/a/os/as**. O mesmo não aconteceu quanto ao emprego dos pronomes **o/a/os/as**, que apresenta uma grande ocorrência, principalmente na função de OD, onde foram usados para substituir os pronomes do caso reto **ele/ela**, antes usados com frequência tanto na função de sujeito, como na de complemento.

Quando questionados a respeito das escolhas que fizeram, os alunos mencionaram que tinham levado em consideração o conhecimento de que os pronomes do caso reto em textos mais formais deveriam ser evitados, pois nesse caso assumem a função de complementos verbais. E outro fator que influenciou as suas escolhas foi o de terem percebido que os pronomes pessoais retos tinham seus equivalentes oblíquos, conclusão obtida a partir da consulta da tabela nas etapas anteriores.

A principal estratégia utilizada pelos alunos foi a de associar os pronomes oblíquos aos seus equivalentes do caso reto, por exemplo: a forma **mim** e a sua forma equivalente da primeira pessoa do discurso **eu** para exercer a função de sujeito e a forma **me** usada para representar o complemento. Para isso, os alunos tiveram que direcionar a sua atenção aos verbos utilizados em cada trecho analisado, identificando a sua relação com os pronomes que os acompanhavam e após identificar a função dos pronomes, realizavam as adaptações mais adequadas. O mesmo acontece com as formas **o, a, os, as**, associadas aos seus equivalentes da terceira pessoa **ele, ela, eles, elas**.

Outra estratégia foi a utilização do objeto nulo, em certos contextos em que era possível recuperar o sentido do complemento, os alunos optam pela omissão, essa estratégia torna-se bastante válida ultrapassando até o propósito interventivo, pois a nossa expectativa era acrescentar ao repertório linguístico dos alunos alguns pronomes oblíquos, porém os alunos passam a perceber que em certos contextos não era necessário utilizar os pronomes para que o texto fosse compreendido.

Esses resultados mostram que, dentre os condicionamentos sintáticos para o objeto nulo, se o antecedente for um ser animado, há um maior favorecimento para a categoria vazia, ou seja, acontece a omissão em trechos que retomam personagens e seres importantes já citados ao longo do texto, o mesmo não acontece com os seres inanimados que, na maioria das vezes, os alunos os repetem ou os substituem por um pronome equivalente.

Com isso podemos observar que, ao adaptar essas formas a um nível maior de monitoramento, os alunos apresenta uma complexidade cognitiva, utilizando-se de esforço

mental, fazendo comparações, testando possibilidades, fazendo omissões, acréscimos ou substituições, o que exigiu demanda de atenção e tempo de processamento mental, estimulado por discussões entre os componentes dos grupos.

Vale ressaltar, que embora os textos tenham sido adaptados a um nível maior de formalidade, os alunos não mudaram o caráter espontâneo próprio dos textos narrativos, expressões que apresentavam subjetividade ou expressividade permaneceram inalteradas. Os textos narrativos favorecem esse uso, visto que emprega uma linguagem mais despreendida de formalidade, mais subjetiva e com marcas da oralidade.

Procuramos, ainda, esclarecer as dúvidas dos alunos quanto ao desempenho do grupo, e ao mesmo tempo, chamamos a atenção dos mesmos para o fato de que nenhum dos grupos se sobressaiu ao outro, mas que apenas se apropriaram de estratégias diferentes com base no que haviam aprendido durante a intervenção e recorrendo ao conhecimento linguístico que já tinham, afinal a nossa intenção nunca foi ressaltar acertos ou erros, mas mostrar-lhes as diferentes possibilidades de uso e função dos pronomes pessoais em textos de diferentes níveis de formalidade.

Através da nossa análise, vimos que fatores de natureza interacional, intencional e cognitivos constituíram as estratégias utilizadas por cada grupo, ao mesmo tempo, que desempenharam um papel relevante na configuração de cada estrutura, possibilitando o surgimento de novas formas de uso em relação ao emprego dos pronomes. Essas novas estruturas, muitas vezes, acabam perpassando as regras estabelecidas pela gramática tradicional, porém tornam-se válidas a partir do momento que cumpriram o seu papel de estabelecer comunicação se adequando ao contexto e ao nível de formalidade a que foram submetidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou, desde o princípio, entender como os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, empregavam os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo nas suas produções escritas. Dessa forma, notamos que os pronomes pessoais do caso oblíquo, na maioria dos textos observados na fase que denominamos de diagnóstico, eram praticamente omitidos, enquanto que os do caso reto eram empregados tanto na função de sujeito como também na de complementos.

Os primeiros resultados deste trabalho revelaram que as formas pronominais que mais se evidenciavam nas produções escritas dos alunos, usadas para representar o OD estão longe de serem aquelas prescritas pela tradição gramatical. Se para a gramática tais formas são representadas por **o, a, os, as** ou os pronomes **te, lhe, me**, entre outros, para os alunos esses pronomes não faziam parte do seu repertório linguístico, pois os mesmos já estão em desuso na língua efetiva, estando presente somente em textos mais formais. Restando-lhes assim outras estratégias como a de substituir esses pronomes pelos do caso reto, principalmente os que são usados para representar a 3ª pessoa do singular: **ela/ela**.

E a partir dessa constatação, desenvolvemos nossa proposta interventiva com base nas produções dos alunos, levando-os a refletirem sobre seu uso e instigando-lhes a repensar a forma em que empregavam esses pronomes de acordo com a funcionalidade que exerciam e o nível de monitoramento dos seus textos.

Ao concluir nossa proposta interventiva, pudemos desenvolver uma análise onde buscamos constatar em que aspectos o nosso trabalho contribuiu de forma significativa na aprendizagem dos alunos. Para isso, buscamos analisar cada etapa da intervenção separadamente até formamos o nosso *corpus* que evidenciou em que aspectos os alunos progrediram e no que ainda precisavam melhorar em relação ao emprego dos pronomes pessoais retos e oblíquos quando esses exerciam a função de complementos.

Na análise apresentada no 4º capítulo, constatamos que os alunos ao produzirem novas versões dos textos selecionados na última etapa da proposta interventiva, buscaram fazer suas adaptações de acordo com o que já sabiam a respeito do uso da língua e com o que haviam aprendido nas etapas anteriores da intervenção, a princípio demonstrando insegurança e receio na hora de fazer as suas adaptações, já que os textos deveriam ser uma versão mais monitorada e pelo fato de não estarem tão habituados a essas produções.

Entretanto, à medida que foram discutindo e analisando os textos em grupo, os alunos passaram a empregar os pronomes oblíquos com mais frequência em seus textos, isso pôde ser verificado em 87.5% dos textos, onde o grupo se apropria dos pronomes **o** e **a** para substituírem o **ele** e **ela** quando esses eram usados como complementos verbais e não eram adequados a situação. O trabalho realizado em equipe se tornou fundamental para que os alunos pudessem chegar a uma conclusão mais precisa em relação ao emprego dos pronomes pessoais mais adequados, onde cada um buscava apresentar sugestões ou possibilidades de uso, até chegarem a um consenso quanto ao emprego mais oportuno a cada situação analisada.

Quanto a escolha dos pronomes, tornou-se evidente uma preferência pelo pronome oblíquo **te**, empregado 87,5% das situações, exercendo a função de objetos diretos e indiretos, substituindo o pronome **você** e a forma **lhe**, ora usado para referir-se a 2ª pessoa, ora para representar a 3ª pessoa do discurso. Essa preferência se deve, principalmente, por essa forma de transmitir a ideia de proximidade entre os interlocutores e de expressividade que as situações comunicativas requeriam.

A estratégia do objeto nulo também se mostrou bastante produtiva, em 25% das situações, quando os alunos evitavam o uso do pronome **lhe**, pelo fato do mesmo vir presente em seus textos, na maioria das vezes, para representar a segunda pessoa, isso reflete a pouca intimidade dos alunos quanto ao emprego desse pronome para se referir a 3ª pessoa do singular. Além disso, é notório nas ocorrências do OD/OI nulo que os alunos, muitas vezes, usavam de sua percepção e se apropriavam desse uso quando o contexto assim permitia, ou seja, quando era possível recuperar o sentido dessas formas sem que precisassem vir explícitas.

Dessa forma, fica evidente que os alunos não precisam conhecer todos os aspectos formais que envolvem a morfossintaxe da língua para que sejam capazes de empregar ou criar estratégias de uso, pois a partir do momento em que precisam escrever e têm em mente aquilo que quer transmitir, acionam de forma intuitiva esses processos, por meio de comparações e analogias com contextos de uso já vivenciados, o que lhes permite recriarem ou reinventarem possibilidades de uso.

Em 75% das situações, quando tiveram de substituir a forma **mim** pelo o pronome **eu** na versão mais formal, os grupos não demonstraram nenhuma dificuldade. Com isso é possível notar que os alunos passaram a entender que textos em que exige um nível maior de formalidade, essa forma não seria adequada a ocupar a posição de sujeito e que o mesmo deveria ser substituído. O mesmo acontece quando esse pronome vinha ocupando de forma

inadequada a posição de complemento, os alunos, em 87,5% dos casos, além de perceberem a inadequação, ainda fizeram a substituição mais adequada, usando a forma **me**.

No decorrer da análise, fomos constatando que outras dúvidas em relação ao emprego dos pronomes foram surgindo, como por exemplo, o momento em que os alunos precisavam acrescentar do **l** e do **n** aos pronomes oblíquos **o** e **a**, devido a questões fonéticas, no entanto, os alunos não levaram em consideração esse aspecto, preferindo assim, não usar essas consoantes para ligar as formas oblíquas aos verbos. Nesse caso, não podemos deixar de reconhecer que os alunos se preocuparam mais com o sentido que poderia ocasionar quanto à escolha de certas estruturas, se essas podiam ser, ou não, compreendida pelo interlocutor, do que voltar a sua atenção para a nasalidade dos verbos terminados em **m**.

Podemos destacar ainda, quanto à ocorrência dessas formas o aspecto que envolve a colocação pronominal, fica evidente a preferência dos alunos pelo uso da ênclise, já que esta se aproxima mais da função de complemento verbal. Assim na maioria das estruturas linguísticas se configuram numa sequência linear onde as formas **o/a (s)** são empregados na função de OD e OI. Vale ressaltar, que a ocorrência de 12.5% dos casos em que os alunos empregaram as formas **o/a (s)** como OI, deve-se a pouca familiaridade com o uso da forma **lhe (s)** para desempenhar essa função.

Com isso, podemos afirmar que mesmo os alunos não concebendo todas as informações acerca do emprego e uso dos pronomes pessoais, eles passaram a compreender que precisavam fazer a melhor escolha, no sentido de adequar-se a exigência da situação mais formal em que os pronomes deveriam ser empregados, portanto, a partir do que já sabiam e das discussões coletivas, passaram a criar possibilidades de uso, que algumas vezes, acabam se distanciando do que a gramática determina como “única” e “correta” maneira de se empregar os pronomes.

No entanto, o ponto mais significativo da nossa análise não foi a de apontar ou evidenciar a existência de erros e tentar consertá-los, já que aqui estamos lidando com a língua viva e em uso, portanto, sempre dinâmica e variável. Buscamos constatar como os alunos começaram a empregar esses pronomes pessoais em situações em diferentes níveis de monitoramento, e se os mesmos, ampliaram suas possibilidades de uso, desenvolvendo novas estratégias que contribuam na elaboração de textos coerentes e adequados ao grau de formalidade em que são construídos.

No decorrer da análise, verificamos que a maioria dos pronomes oblíquos, antes não usados, tornaram-se parte do repertório linguístico dos alunos e que foram usados em diferentes situações de acordo com a função que eles exerciam. Embora, saibamos que em

uma única intervenção não seja possível trabalhar todos os aspectos que envolvem a empregabilidade dos pronomes pessoais, é evidente que os alunos adaptaram seus textos a versões mais formais, diversificando o emprego dessa categoria e desenvolvendo novas estruturas que antes não eram usadas em seus textos.

Outro fator positivo e importante da intervenção foi o de ter despertado o interesse dos alunos em analisar e a refletir sobre suas produções, antes encaradas por eles apenas como mais uma tarefa, que era corrigida e deixada de lado, e embora houvesse a refacção, a atenção se voltava apenas aos aspectos da correção dos desvios da norma padrão.

Essas reflexões voltadas para o uso ressaltam a pertinência da LFCU, que não considera a língua como um objeto autônomo e estático, a diversidade estrutural observada no emprego das formas pronominais, seja do caso reto, ou do caso oblíquo, só prova o quanto a língua é dinâmica e que não há como dissociá-la dos diferentes contextos e da situação de uso em que está vinculada.

Partindo dos resultados obtidos com a análise da proposta interventiva, aqui apresentada, podemos sugerir algumas questões para serem analisadas em estudos futuros como: um estudo envolvendo a categoria gramatical em outros gêneros textuais ou modalidades discursivas diferentes, levando em conta diferentes níveis de monitoramento, ou ainda, explorar mais a ocorrência do objeto nulo em textos desenvolvidos em sala de aula e várias cargas semânticas que esse emprego pode adquirir. Além do mais, os nossos resultados poderão ser utilizados em outros estudos como forma de comparar com outros *corpora*, verificando em que se assemelham ou distinguem, contribuindo para uma análise mais profunda do emprego dos pronomes pessoais que compõem as diferentes formas de uso do Português do Brasil.

Assim, sabemos que, embora haja ainda um grande caminho a ser percorrido para amenizar as dificuldades envolvendo o emprego dessas formas pronominais, acreditamos que a intervenção mostrou uma nova possibilidade aos alunos de empregar essa categoria gramatical em contextos mais formais, partindo da reflexão individual e coletiva dos seus próprios textos. Portanto, contribuindo significativamente para a sua aprendizagem e competência linguística.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyla, 1999.
- BARROS, J. **Grammatica da lingua portuguesa**. Lisboa: Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Lucema, 2003.
- BENVENISTE, E. **A natureza dos pronomes: Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006.
- BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005
- BISPO, E. B. **Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras**. 164f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), UFRN, Natal-RN, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CÂMARA, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COUTINHO, Ismael de lima “*Gramática Histórica*” In: Biblioteca Brasileira de Filologia no. 4, pág. 278, 4ª.Ed Livraria Acadêmica Rj. 1958.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1976.
- DUTRA, L. R. **O clítico acusativo na redação escolar** (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras) UFRGS, 2003.
- FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Baltimore, Md.: University. Park Press, 1980.

- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Associação de Leitura de Brasil (ALB)/ Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- GIVÓN, T. **The genesis of syntactic complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- GIVÓN, T. **Compreendendo a gramática**. Trad. CUNHA, M. A. F.; MARTELOTTA, M. E.; ALBANI, F. Natal: EDUFRN, 2011.
- GONÇALVES, S. C. L. et al. (Orgs.). **Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HOPPER, P. **On some principles of grammaticization**. In: CLOSS-TRAUGOTT, E., HEINE, B. (Org.) *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- ILARI, R.; FRANCHI C.; NEVES, M. H. M. **Os pronomes pessoais do português falado: Roteiro para análise**. Campinas: Unicamp. 1996.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever - estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- LAJOLO, M. **Livros didáticos: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto. Brasília, v. 16, n 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- LOPES, C. R. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- LOPES, C. R. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. São Paulo: DELTA, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENON, O. P. S. **A gente, eu e nós: sintomas de uma mudança em curso no português do Brasil?** In: MOURA, M. D. (org.) *Anais do II ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ESCRITA - ELFE*. UFAL, Maceió, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOLLICA, M. C. **Introdução à sociolinguística variacionista**. Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro: UFRJ. 1992.
- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. Campinas: Pontes, 2002.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo : Contexto,1991.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. M. **Que Gramática Estudar na Escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. M. NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise e ensino**. São Paulo:UNESP; 2003.
- OLIVEIRA, M. B. **Manutenção e apagamento do (r) final de vocábulo na fala de Itaituba**. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2002.
- OLIVEIRA, M. & CEZARIO, M. M. **PCN à luz do funcionalismo linguístico**. In: *Linguagem & ensino*, v. 10, no. 1, p. 87-108, 2007.
- PEREIRA, D. C. **Variação e mudança no uso dos pronomes reflexivos no português popular da capital paulista: uma abordagem funcionalista e cognitiva** (Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Língua Portuguesa) USP, 2007.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- ROJO, R. Apresentação - **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer**. In: *Gêneros Orais e Escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- SALES, I. A. **Aspectos linguísticos e sociais no uso dos pronomes em cartas pessoais baianas** (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Língua Portuguesa) USP, 2007.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini São Paulo: Cultrix, 1996.
- SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica. 1998. TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.
- THOMPSON, Sandra A.; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. **The clause as a locus of grammar and interaction**. *Discourse Studies*, 2005.
- TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIDAL, R. M. B. **As construções com advérbios em - mente:** análise funcionalista e implicações para o ensino de Língua Materna. (Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em estudos de linguagem). UFRN, 2009.

# ANEXOS

Texto 1

"O texto fala de uma menina"

Um dia eu ia Passando e logo eu encontrei uma menina e ela veio mim falar.

— Que prazer encontrar você por aqui! Faz séculos que eu queria vê você.

Logo eu contei a ela uma notícia que o pai da menina tinha sofrido um acidente, assim que recebeu a notícia, Paulo voltou correndo para casa, no outro dia eu ia andando dinado e ela assim falou:

— Vem por favor para tomar água, pois estou morrendo de sede.

No dia seguinte eu passei novamente e encontrei a mesma menina e eu disse:

Vai Para onde uma hora dessa?

— Respondeu a menina: — Tou indo trabalhar.

Como tem de chegar ao emprego as suas horas da manhã, Pedro dorme com as galinhas.

No outro dia eu vi a mesma menina e perguntei:

Vai Para onde? Você vai mim deixar aqui?

— Respondeu a menina: — Depois nos se falamos.

Depois de mais uma hora na fila sem ser atendido, Guilherme saltou os cachorros.

Na hora em que eu sai do local de tarde eu avistei a menina novamente e perguntei a ela:

— Na sua sala tem gente que gosta de se complicar com a sua vida?

— A menina respondeu:

— Nunca ninguém reclamou dela, sempre foi uma pessoa que andou na linha.

## Texto 2

### RESUMO DO FILME JOGOS URAZES CAPÍTULO 6

O capitão fala de um Centro de treinamento que possui uma torre projetado para os Personas de sua equipe cada distrito possui um andar inteira fala também que Katniss foi na alçada da justiça para pagar os medalhões pela morte de sua pai. a equipe de Pato foi a primeira equipe sub sua tutela que fez um sucesso estrondoso na cerimônia da abertura.

Essos Jatos chega a ser irãmla vindo de uma mulher que está nos ajudando a a Ruparos uma chacinha quando Katniss ia na turn ela falava que na turn tem varias guinganças automáticas e ela falava também que se a Choclate tem um aparelho de resaltes a temperatura da água Katniss fala que percebe que realmente desida balor sobre a garota, alguém que passo ser capaz de ajuda-la a entender a História ela diz que Gale seria a primeira a resaltes. O menino que o irmão dele era amigo de Katniss morreu na arena antes de ser escolhido.

### Texto 3

O capítulo 26 fala de quando Peta foi colhar ameixas que Katniss sussurrou um barulho e achou que ela tinha se metido com ele, mas ele estava com quem ameu as ameixas e morreu por causa de um erro. Peta e Katniss foram amigáveis e melhores amigos jogaram jogos por horas pelo lado de fora dos jogos, aconteceu um acidente onde ela tem premiação de ela, e presidente ele usou e também tiveram uma estreita conexão. Katniss só pensou em Prim pois estava com muito saudade dela e do distrito 12. Katniss e Peta estavam felizes pois foram vitoriosos depois de tudo que aconteceu por fora dos equipamentos e de fora. Eles só pensou o que ia acontecer depois de sua volta ao distrito 12. Peta só queria saber se Katniss ia escolher ele seu cole, mas Katniss queria de um tempo, com isso queria, mesmo volta ao distrito 12 e por isso Prim, com tanta coisa acontecendo Katniss estava sempre se sentindo o gosto quente que pegou dela.

Então, quando Katniss e Peta voltaram ao distrito 12 a alegria era grande entre o povo pois seu distrito era vencedor. Prim e sua mãe estavam alegres pois foram vitoriosos porque Katniss tinha voltado. Peta e Katniss estavam alegres de volta ao distrito 12 e tem ganhando os jogos por horas.

V. D. L. O. 12 anos

#### Texto 4

Faz véculos que eu não vejo paulo, depois de 4 hora paulo vai beber agua e encontra pedro ele fala:

- Pedro você estava com as galinhas. ele responde:

- Sim, porque? ele responde:

- Não era só para saber mesmo.

No outro dia pedro chama ele e diz:

- A quanto tempo paulo faz idias eu não te vejo pedro diz:

- Ideia isto para lá vamos jogar videogame em casa. então eles saio para fora e comesa a brincar com a bola e ficaram brincando com a bola. depois chegou os amigos na casa dele.

B. B. V. 11 anos

Texto 5

o capítulo 8 fala que Kotinus depois de acertar a parca coloca o arco no local e sai correndo para o elevador e bate com parca no botom do Distrito 12 chegando la ela vai tomar uma chuveirada e bate com parca no paineu do chuveiro ela passa um tempo deitado e sai para o jantar e comta tudo para os seus amigos lado em seguida vam assistir os notos e Kotinus conseguiu uma nota 11 e pinto pede para treina separada.

Capítulo 9

Fala que Kotinus esta se preparando para a entrevista cobrando de sauto alto com um livro na cadeira ela se prepara para entrevista quando chega la coesar fala recebe ela e deu uma girada e parecia que estava em chamas e quando chegou a vez de beta disse que era apaixonado por uma garota que veio com ele e Kotinus brigou com ele quando chegou aos bastidores.

## Texto 6

### A Família

Era uma família que esperava sempre por um filho que a vários anos desapareceu e um certo dia em uma delegacia ligaram para a família avisando para famílias que tinham acabado de encontrar seu filho perdido, quando chegaram lá a mãe disse

- Que prazer te encontrar aqui! faz meses que eu queria te ver, meu filho, o seu marido falou estava no hospital, a mãe voltou para casa sua mulher ligou para ele contando a história, assim que receberam a notícia Paulo voltou para casa, assim poderia ver o seu filho, no outro dia indo para o trabalho contente por ver seu filho seu companheiro de trabalho diz.

- Vamos fazer para tomar água, pois estou morrendo de sede foram para beber e logo trabalharam muito.

Quando chegou o dia de ir tirar o dinheiro foi para o banco com <sup>os</sup> cachorros de pais de mãe de uma hora na fila sem ser atendido. Quando voltou os cachorros, para ir um para onde está seu filho para o banco, seu filho perdido levou o pai para onde trabalha separaram ali, chegando lá perguntou a mulher como seu filho era se era mal, se se era bom e a mulher respondeu.

- Nunca ninguém reclamou dele sempre foi uma pessoa que anda na linha.

Quando Paulo chegou ele dormiu um sono bem profundo quando se acordou era seis horas da manhã sua mulher diz.

- Como tem de chegar ao emprego os reis da manhã foram dormir com as galinhas mais no final foram filizes.

## Texto 7

## Soldade

Um dia o homem viu uma moça estola brigando por causa que ele saiu de casa e passou um monte de tempo fora, e eles discutiram bastante e ela foi embora e ele quase morria de saudade e um certo dia ele falou: - Que saudade me sinto daquela mulher da via tão legal, e um certo dia ele quase morria de saudade e um certo dia ela foi lá na casa dele e ele disse:

- Que proza encontrar você aqui! Faz séculos que me queria vê você.

Ela respondeu:

- Você depois que fez eu de besta quer vim mim tratar bem.

E ela foi embora, e depois ela recebeu uma notícia de paulo e voltou andando para casa, que a notícia era que ele tinha morrido de amor.

E ela respondeu:

Nunca reclamou dele, sempre foi uma

## Texto 8

## Bruno e Laura.

Era uma vez uma menina que se chama Bruno. Ela gostava de ir deixar doces na casa da vó dela, um dia ela estava indo deixar doces lá e ela ia conversando com um amigo dela dizendo:

— Laura eu gosto muito da minha vó mas já estou cansado de ir todo dia lá eu acho eu vou morar com a minha mãe porque só tem um menino me perseguindo e eu estou apaixonado por ele. Mas você já sabe como é o nome dele? — Não.

— Tá bom vou dormir por que amanhã eu vou deixar doces para a minha vó e vou para escola. Tá bom.chau, depois a gente se encontramos.

No outro dia Bruno ia andando e o menino pergunta:

— Olá como é seu nome? Bruno por que? — Nada não é porque eu estou apaixonado por você e eu não estou dormindo todo que eu vou fazer eu penso em você sempre quando vou fazer alguma coisa:

— Bruno eu também estou muito apaixonado por você. Mas você está indo para onde?

— Tá para ir para minha mãe que gosto tanto dela? — Bruno ela é o melhor vó

Também os filhos se vão pro lá  
 para e brincar de casa lá assim  
 não vai para festa dia 02 de dezembro?

Matus: só que vou porque?  
 Bruna: nada sim não tem  
 numerada? Matus: não não quer  
 numerar com mim? B.

Bruna: quem vou falar para  
 mimho não tá aqui bijos.

No outro dia Matus foi pegar do  
 lá. Matus chamou Bruna.

Bruna, Bruna? — já vou.

Bruna: vamos Matus vamos!

Lá eles começaram a se beijar  
 e ele todo dia ia pro lá.

Passou muitos dias eles se  
 estavam grandes.

Eles foram morar juntos  
 e tiveram um filho que se chama  
 Lilia.

Eles foram embora para Rio  
 de Janeiro e fizeram um surpresa  
 para mãe deles. Até que um dia  
 loro foi pro lá também e loro era  
 um melhor amigo de Bruna. No  
 Natal eles foram para Disney e  
 se divertindo com todos a família  
 de loro, Bruna e Matus e Lilia que  
 era o filho de Bruna.

Até que um dia Lilia teve um  
 filho que se chama Luana.

Leo tem 6 anos e Luana tem 4 anos.

Bruno falou: Minta umom, dar me  
ingual os galinha, nam sei se  
nato gosto de darmin. Sudo so  
tau de.

Bruno e Matheus se casaram  
e foram muito felizes. Toda  
a familia de Leticia, Luana,  
Matheus, Bruno e Luana e o nome do  
de loro se chama Jefferson. Eles  
foram para inaugurar o casamento  
de Bruno e Matheus. Leticia, Jefferson  
tambem se resolver se casar  
tambem e eles foram para Bliznei  
e foram felizes para sempre...

## Texto 9

Um dia um menino estava jogando bola, quando ele deu uma de trivela, mas o goleiro defendeu da no ângulo.

No outro dia os outros meninos chamaram para jogar uma partida emocionante, o jogo começou com um chute de Bias do pé, mais a bola passou por cima do gol, no outro lance o Zarquero desviou da bola e bateu no atacante jogando para o escanteio, e o lateral cruzou para grande área mais o camisa 10 do outro time pisou o tapete dentro da grande área, o juiz logo marcou penalti de seu lado um cartão vermelho nele, ele saiu do campo e o jogador ancioso para cobrar a penalidade, quando o juiz apitou para um chute de um goleiro no ângulo, e assim acaba o jogo com uma vitória

M. D. S. 12 anos

## Texto 10

Os corretores encontraram Katnis e começaram a correr atrás dele. Rapidamente ele acabou em um novo árvore. Para os corretores queria matar ele. Como tentava subir na árvore mais ele caiu. Então Glimmer tentou mais os flechas não atingiram Katnis. Pelo do o lado dela ficou esperando ela descer. Os corretores se reagruparam no chão e foram dormir.

O pequeno Rue estava em outra árvore perto do que Katnis estava então ela apontou cuidadosamente para uma casa que estava perto do vilarejo de Katnis.

M. J. S. 14 anos

## Texto 11

~~aluno para Maria~~ aviso n.º 12 Texto Sentimentos

~ Quis saber em ter conta a sua na Boca e em Bon também que você que guarda eu Chomei Voze a sua, por que faz séculos que eu sou sua vó, você aqui neste Brasil:

~ Assim que recebeu a notícia veio muito para casa porque você muito não era por que tem muito em amigos que você fosse ter seus pensamentos no outro dia matheus foi pegar ele lá na casa da avó.

~ Assim para tomar água pois estou morando de sede assim muito para o Bebê para a gente tomar com calor de água para muito o amigo sede que sim você não está com sede eu estou com muita muita sede. Agente se fala amanhã.

~ Como tende chegar da imbução os seis do amigo Pedro da cor com os galinho, você foi para o trabalho cedo de mais e também você acordou cedo de mais.

~ Depois depois de uma hora no fila sem ser atendido, quillone saltou os cachorros, você esperou depois de uma hora para tirar os grama e saltou os cachorros para trás os pessoas.

~ Nunca ninguém excluiu dele, sempre foi como pessoa que estava no linha da terra e algumas pessoas por simo dele e ele nunca excluiu!!

Texto 12

No capítulo 12 pelo do momen-  
to em que Beeta vai no local en-  
de eles mataram o gorila do Dis-  
trito 9, para verificar se ela tinha  
morrido ou ainda estava viva.

E a decepção que Katniss teve ao  
ver que Gale tinha se juntado com  
os carreiros. E que ninguém do Dis-  
trito 12 pensou em se juntar  
mais os carreiros pois eles são  
democraticamente perversos, orgo-  
gotes, mais bem alimentados, mas  
apenas porque eles são considera-  
dos os trabalhadores de extração  
do capital.

A dificuldade que Katniss teve  
para conseguir água, ela estava mu-  
to desidratada. Ela perguntou a  
se mesmo porque Haymitch não  
monitou um porquinho com água.  
Haymitch sabia que ela estava perto  
de encontrar água por isso que ele não  
monitou.

## Texto 13

No domingo foi na casa da minha Vô  
Ajudei ea ela fazer o almoço arrumei a casa  
ela falou ia lavar, em seguida foi fazer  
um dolo mas ela como ela e' duvidosa do braco  
fiquei mexendo o dolo pra ela, de tarde imaginei  
toda roupa pra ela bom fiz toda coisa  
mas foi muito legal Passa o dia ajudando  
minha Vô e ela gostou muito da minha ajuda  
Pediu obrigado e eu e' lim sem hora na  
segunda fui dormir lá na casa da minha Vô  
~~arrumei~~ fiz mais uma vez as mesmas coisas  
Pra ela depois foi pra lavar e o almoço  
Pra minha mãe que ela ia sair depois de um  
a hora lá foi meu ato de bondade foi  
muito bom ajuda minha mãe e minha Vô  
senti uma sensação boa depois que fiz tudo  
isso e ela gostou muito da minha ajuda  
minha Vô acho muito bom porque ajuda a  
ela minha mãe também Bom assim acabou  
meu ato de bondade !!! Aonde ela mora e  
bem longe mais sempre vou visita ela

Dia 24-05-2014

ato de: Camela Milione Silla fernes  
Pra: minha Vô e minha mãe

na vida d'ellas  
na minimas coisas  
bons atos pro bem  
Pratiguados

SÃO DOMINGOS



## Texto 14

O capitulo 2 começa com a coleta dos tributos que vão um menino e uma menina entre 12 e 18 anos, em seguida uma mulher vai em direção a um pote, lá ela tira o nome de uma menina que seria o tributo do colar a mãe dentro do pote e retira o nome de uma garota chamada "Prim". Prim vai em direção ao Banco com um pouco de medo, logo em seguida sua prima chamada Kathleen Evans grita atrás de Prim dizendo: "Você não pode ir se não vier com tributos, logo em seguida a mulher fala: "Porto que voce é imbecila então a mesma mulher Red para todas duas uma salva de Palmas, mas elas não se lembram porque Palmas não fizeram um gesto com a mãe que significa agradecimento, admiração e adula a alguém que vive assim. Em seguida ela vai em direção ao pote que está o nome das meninas ela tira um papel, nesse papel estava escrito o nome de Peter Mullock, ele vai em direção ao Banco sussurrando que a noite não está do meu lado hoje. E então a mulher Red para elas duas as mães porque elas foram os tributos escolhidos para participarem dos jogos virazes.

## Texto 15

## Os amigos verdadeiros

Era uma vez um homem muito legal, ele morava num canto lindo ele tinha um grande amigo que se chamava Pedro e quando ele chegou o homem que era Guilherme perguntou - Amigo, que saudade, que prazer em encontrar você por aqui! Faz séculos que eu queria vê você, Guilherme um homem sincero e honesto eles estava passeando num carro e em seguida o outro amigo de Pedro ligou pra ele, e disse o que aconteceu:

- É assim que recebeu a notícia, Pedro voltou correndo para sua casa e assim estragou o passeio e volta os dois para suas casas, eles eram verdadeiros amigos e depois que resolveram o problema voltaram ao passeio, e o passeio ficou muito legal e Guilherme falou: - Vamos parar para tomar água, pois estou morrendo de sede.

No dia seguinte Pedro e Guilherme foram passear na praia e Pedro tinha que trabalhar os seus da manhã e ele disse assim para Guilherme:

- Como tem de chegar ao emprego a seus da manhã, Pedro dorme com as galinhas, Guilherme foi na rua comprar seu dinheiro ele disse assim:

- Depois de mais de uma hora na fila sem ser atendida, Guilherme saltou as cachoeiras, a noite Pedro estava andando

## Texto 16

## um dia no sítio

Num certo dia surgiu a ideia de ir ao sítio sabendo que a mãe não estava bem e que precisava ir em auxílio a quem estava doente. A sua avó estava a regar as plantas quando a mãe chegou e viu-a a regar e a mãe veio para casa.

Quando chegaram, a sua avó chamou-lhes e como não tinha água foi esteo chorando de sede.

Pouco tempo depois de chegar ao sítio chegou a mãe da menina e deu-lhe com as suas crianças.

Depois disso chegou na fila sem ser atendido.

Então foram os outros.

Nunca ninguém dele sempre foi uma pessoa boa e deu a todos

## Texto 17

- Ao se encontrar com Maria, João disse:
- Que prazer em te encontrar aqui! Faz séculos que eu queria te ver, E João foi embora e Maria ficou.
- Assim que recebeu a notícia, Paulo voltou correndo para casa de João perguntando:
- João é verdade que Maria voltou? De João disse:
  - Vamos para tomar água pois estou morrendo de sede ai ele digo tudo. Chegando lá João disse:
  - Não posso contar agora isso quando Pedro acordar como tem de chegar ao emprego os seus da manhã, Pedro dorme com as galinhas.
- Quando Pedro e Guilherme chegam no emprego fica meia hora na fila Depois de mais hora na fila sem ser atendido Guilherme saltou os cachorros, na rua
- Nunca ninguém reclamou dele, sempre uma pessoa que anda na fila

W. Y. D. B. 13 anos

Texto 18

Uma Família Qualquer.

Era uma família comum com uma mãe e um pai e quatro filhos 3 homens e 1 mulher. Um dos filhos o Guilherme, viajou para a Espanha com esperança de ser um jogador de Futebol e ajudar a sua família, ele era um jovem com um grande coração, nunca ninguém reclamou dele nem foi uma pessoa que andou na linha.

O pai da família estava doente e a situação estava ruim pois só morava a filha em casa e mandaram a notícia para os 3 filhos e assim que recebeu a notícia, Paulo voltou voando para casa. O seu outro filho queria ir para casa também. Depois de mais de uma hora na fila sem ser atendida, Guilherme saltou as caixas, ele e seu amigo estavam com Prussia. Vamos parar para tomar água, pois estão movendo o rede. É o último filho não pode vir, como tem de chegar ao abrigo as seis da manhã, Pedro dorme com as galinhas.

Quando Guilherme chegou a sua mãe ficou muito feliz pois ele era o filho que estava mais distante dela e ela disse:

— Que prazer te encontra aqui! Faz rículos que eu queria te ver.

## Texto 19

### A Copa

Um dia em um jogo decisivo da Copa tinha muita gente nos arquibancadas, todo mundo gritando UM TERE RÊ, Mas o jogo estava ruim porque tinha muito PERNETA. Era um jogo muito importante mesmo tendo muito PE TORTO, um jogador conseguiu fazer um gol. Esse jogador que o gol foi de bicicleta foi aplaudido. Depois de muito tempo um outro jogador no ~~meio~~ RISCO fez ~~o~~ outro gol. A nação Brasileira se alegrou pois o jogo melhorou, mas de repente chega um jogador na ZONA DE PERIGO Brasileira e dá de ruelão. Sorte que lá estava o zagueiro e ajuda o mesmo goleiro.

Na hora certa o jogador brasileiro zanca fez outro gol ~~de~~ de placa. E o jogo termina de 3 a 0, o Brasil é campeão.

A. D. S. C. 15 anos

## Texto 20

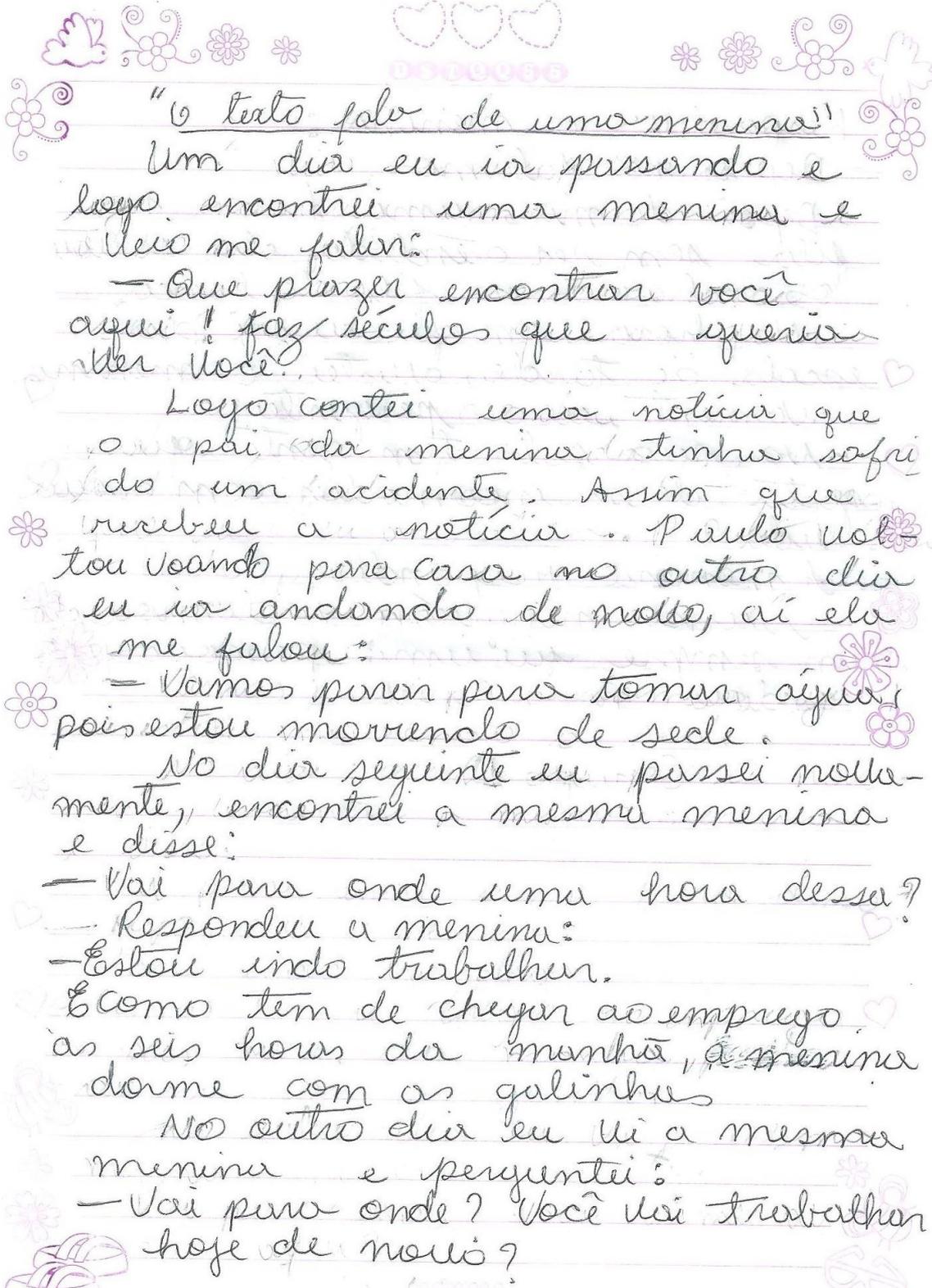
O copstulo 7 começa numa manhã que isto surgindo numa família HaxMITCH nos deu uma hora sexta poro um encontro na casa da manhã HaxMITCH a puta apoucas dando a barr dia. pelo imitando ao us que puta isto usando exatamente a mesma coisa que ela.

Ela estava nervosa em relação aos torneamentos. Foi três dias nos quais todos os tributos treinaram juntos. Então os três dias seguintes treinaram com Puta e Katniss indo silenciosamente de estação em estação adquiriram algumas habilidades valiosas como o andar fagueiro, arremissos rápidos e jogos abstratos.

No terceiro dia de torneamento começaram a nos chamar na hora do almoço para falar das sensações de Katniss e Puta com os jogos.

Produções desenvolvidas após a intervenção

Texto 1


 "O texto fala de uma menina!"  
 Um dia eu ia passando e logo encontrei uma menina e veio me falar:  
 - Que prazer encontrar você aqui! faz séculos que queria ver você.  
 Logo contei uma notícia que o pai da menina tinha sofrido um acidente. Assim que recebeu a notícia, Paulo voltou voando para casa no outro dia eu ia andando de molto, aí ela me falou:  
 - Vamos parar para tomar água, pois estou morrendo de sede.  
 No dia seguinte eu passei novamente, encontrei a mesma menina e disse:  
 - Vai para onde uma hora dessa?  
 - Respondeu a menina:  
 - Estou indo trabalhar.  
 E como tem de chegar ao emprego às seis horas da manhã, a menina dorme com as galinhas.  
 No outro dia eu vi a mesma menina e perguntei:  
 - Vai para onde? Você vai trabalhar hoje de novo?

DSTQSSS

Respondeu a menina:

- Depois nos falamos,  
Depois de mais uma hora na  
fila sem ser atendida ela soltou  
os cachorros na fila do banco.

Na hora em que eu sai da  
escola de tarde, avistei a menina  
novamente, eu a perguntei:

- Na sua sala tem gente que  
gosta de se incomodar com as  
vidas?

A menina respondeu:  
Nunca ninguém reclamou de  
mim sempre fui uma pessoa que  
andou na linha.

## Texto 2

A família

Era uma família que esperava sempre por um filho que há vários anos desapareceu e um certo dia em uma delegacia ligaram para a família dizendo que tinham acabado de encontrar seu filho perdido, quando chegaram lá a mãe disse:

- Que bom te encontrar aqui! Há quanto tempo queríamos vê-lo, filho. A sua mulher Paula estava no trabalho, a mãe voltou para casa para contar a novidade, logo ela se emocionou. Assim que recebeu a notícia Paula voltou voando para casa, assim poderia ver seu marido. Outro dia indo para o trabalho contente por ver seu marido e companheiro. Termina as tarefas rapidamente e sugere para uma amiga:

- Vamos parar para descansar um pouco. Estou louca para voltar para casa. Nesse dia Paula trabalhou muito, mas sempre muito feliz.

Quando chegou o dia em casa, foi para uma restaurante com o seu marido e família. Todos ficaram felizes por ver o parente que há tanto tempo ficou sumido. Então ele explicou o ocorrido levou o pai para onde os ladrões raptaram-o, chegando lá perguntou a uma senhora se o seu filho era mal ou se era bonzinho, a senhora respondeu:

- Nunca ninguém reclamou dele, sempre foi uma pessoa educada.

Quando Paula chegou, ela dormiu um sono bem profundo, quando acordou era seis horas da manhã, seu marido dormia tranquilo ao seu lado.

A família chegou a estado feliz por que seu filho finalmente voltou para casa final form fl

## Texto 3

## Saudade

Um dia um jovem e uma moça estavam brigando por causa que ele saiu de casa e passou a noite fora, e ele quase morria de saudade, e um certo dia ele falou:

- Que saudade eu sinto daquela mulher, ela era muito legal.

E um certo dia ela foi lá na casa dele e falou:

- Que prazer te encontrar aqui!

Koz séculos que eu queria te vê.

Ela respondeu:

- Depois que me fez de besteira quer vim brincar-me bem?

E depois foi embora, e ela recebeu uma notícia de paulo e logo em seguida foi até ele. Dizia a notícia que no mesmo dia ele tinha morrido de amor.

Koz séculos que eu não vejo paulo. Depois de 7 horas paulo vai beber água e encontrava pedro e ele fala

- Pedro você dormiu com as galinhas? E ele respondeu:

- Sim, Porque? E ele respondeu:

- Não era só para saber mesmo

Um outro dia pedro chamou-lhe e diz:

- A quanto tempo paulo, faz dias que

em nota lhe vejo, pediu diz:  
- Deixei isto para lá - vamos jogar vidade  
game um cara. Então eles saíram para  
para, e começaram a brincar com a  
bola e ficaram brincando com ela.  
Depois chegaram os amigos na casa dele.

## Texto 4

D S T Q Q S S "O texto fala de uma menina" □ □ □

Um dia eu ia passando no lago encontrei uma menina e a veio me falar:

— Que prazer encontrar você por aqui! Faz séculos que eu vivo.

Logo contei a ela uma notícia, que o pai da menina tinha sofrido um acidente, assim que recebeu a notícia Paulo voltou correndo para casa no outro dia eu ia andando de novo aí ela me falou:

— Vamos pensar para tomar água, pois estou morrendo de sede.

— No dia seguinte eu passei novamente, encontrei a mesma menina e disse:

— Vai pra onde uma hora dessa?

— Respondeu a menina:

— Estou indo trabalhar.

— Como tem de chegar ao emprego as seis horas da manhã, Pedro comeu com os galinhas.

No outro dia eu vi a mesma menina e perguntei:

— Vai para onde? Você vai me deixar aqui?

— Respondeu a menina:

— Depois vou se galinhas.

— Depois de mais uma hora na fila sem ser atendido, Guilherme saltou os cochovos.

No hora em que sai da escola de tardei a menina novamente: eu a perguntei:

— Na sua sala tem gente que gosta de se encaixar com a sua vida?

— A menina respondeu:

— Nunca ninguém me chamou, sempre foi uma pessoa que andou no linha.

## Texto 5

Um dia um menino estava jogando bola, quando ele deu uma de trilha, mas o goleiro defendeu-a no ângulo. No outro dia os outros meninos chamaram para jogar uma partida. Um certo momento o jogo começou com um chute de bico de pé, mas a bola passou por cima do gol, no outro lance o Zagueiro desviou da bola e bateu no atacante jogando para o escanteio, e o lateral cruzou para grande área mas o atacante comira só do outro time puchou o topete dentro da grande área, o juiz logo marcou pênalti e deu logo um cartão vermelho <sup>para</sup> nele, ele saiu do campo e o jogador ansioso para cobrar o pênalti, quando o juiz, apitou e fez um baita de um golasso no ângulo, e assim acaba o jogo com uma vitória

Texto 6

Faz séculos que eu não vejo Paulo, depois de 7 horas Paulo depois saiu para saber um pouco com a família e amigos. Foi ele encontrar Pedro. Então ele pergunta:

- Pedro você dorme com as galinhas? Pedro respondeu:

- Sim porquê?

- Não era só para saber mesmo.

No outro dia Pedro chama-o e diz:

Há quanto tempo Paulo, faz dias que eu não te vejo. Pedro então responde:

- Deixe isto para lá vamos fazer video game lá em casa. Eles foram embora e começaram a jogar com a bola depois chegou os amigos na sua casa.

## Texto 7

No domingo que na casa da minha  
 mãe ajudei-a a fazer o almoço arrumei  
 a casa dela lavei a louça, em seguida  
 fui fazer um doce, mas ela é doente  
 (~~é doente~~) do braço e fiquei mexendo  
 o doce para ela, de tarde engomei toda  
 roupa para ela: Bem fiz pouca coisa, mas  
 foi muito legal passar o dia ajudando  
 minha mãe e ela gosta muito da minha ajuda.  
 Agradecer a mim, e lim embora  
 na segunda fui de novo lá na casa  
 dela, fiz mais uma vez as mesmas  
 coisas para ela, depois fui para casa fiz  
 almoço para minha mãe, pois ela já  
 veio, depois arrumei a casa isso  
 foi o meu ato de caridade!!! onde  
 ela mora é um pouco longe, mas sempre  
 vou ~~visita~~ visitá-la.

## Texto 8

O texto fala de uma menina.

Um dia eu ia passando e logo encontro uma menina e ela veio me falar:

— Que prazer encontrar você por aqui! Talvez você queira ir com a gente.

Logo contei a ela uma notícia, que era da menina tinha sofrido um acidente, assim que recebeu a notícia Paulo voltou correndo para casa, no outro dia eu ia andando, ela me falou:

— Vamos parar para tomar água, pois estou com sede.

No dia seguinte eu passei novamente e encontro a menina e disse:

— Vai para onde uma hora dessa?

— Respondi a menina:

— Estou indo trabalhar.

Como fui de chegar ao emprego aos dois horas da manhã, Paulo dormi com as galinhas.

No outro dia eu vi a mesma menina e perguntei:

— Vai para onde? você me deixar aqui?

Respondi a menina:

— Depois nós se falamos.

Depois de mais uma hora na fila veio ser atendido,

Guilherme voltou os cachorros.

Na hora em que saí da escola de tarde, ouvi a menina novamente eu a perguntei:

— Na sua sala tem gente que gosta de se encorajar com a sua vida?

A menina respondeu:

— Nunca ninguém reclamou, sempre foi uma pessoa que andava na linha.