



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E LETRAMENTOS**

ANA PAULA DOS SANTOS

**PRONOMES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA O
TRABALHO COM O ENSINO FUNDAMENTAL II**

CASCADEL - PR
2018

ANA PAULA DOS SANTOS

**PRONOMES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA O
TRABALHO COM O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS).

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Coorientador: Prof. Dr. Pedro Leites Junior

CASCADEL - PR
2018

ANA PAULA DOS SANTOS

**PRONOMES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES PARA O
TRABALHO COM O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Prof. Dr. Pedro Leites Júnior
Instituto Federal do Paraná, IFPR
Coorientador
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Célia Marques Telles
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da instituição)

Cascavel, 28 de junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

À CAPES / CNPq, pela concessão da bolsa, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada;

À UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – meu berço e estrada nesse percurso;

Aos professores na Escola Municipal Castro Alves, Colégio Estadual Amâncio Moro, na Graduação em Letras Português/Inglês da UNIOESTE, mestres e formadores;

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, nas pessoas dos Coordenadores Profa. Dra. Greice da Silva Castela e Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, e assistente do Programa, Cristina Maria Santos Nicolau, pela paciência, encorajamento e dedicação;

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – pelo exemplo, ensinamentos e dedicação;

Aos professores membros da banca, Profa. Dra. Célia Marques Telles, Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari, pela disponibilidade e paciência, e também ao meu coorientador, Prof. Dr. Pedro Leites Junior;

À direção, Coordenação Pedagógica, Funcionários e colegas dos Colégio Estadual Mário Quintana e Pedro Ernesto Garlet pela compreensão e incentivo;

Aos meus alunos de tantas escolas, tantas realidades, a vocês todos que foram e são meus mestres e que me motivam a continuar;

Às minhas colegas do PROFLETRAS, Angela Dondoni Dóris, Regina Mieth Dal Magro, Gabriella Wentz Cunha, Iana Mara Steuernagel, Izabella Regina Basso Pimentel, Luciana Aparecida Bravim Macarini, Simone Rodrigues Martino, Silvana Aparecida Costa da Cruz, Rosana Aparecida Leitão da Silva, pelo companheirismo, generosidade e incentivo, sem o quais não teria chegado a este momento;

À minha amigona, mãe, guerreira, Josiane Macarini, por toda alegria, conselhos e longas conversas que foram e são suporte para os momentos mais difíceis;

À Simone Bernadi, colega, que virou amiga, que virou irmã, vinda de longe, mas tão perto do meu coração; meus mais profundos agradecimentos;

Às minhas amigas da vida inteira, Jaqueline Hickman, Leila Fernanda Pedron, Sil Vailões, Roberta Cantarela, obrigada pela conversa, risadas e estima tão profunda;

À Ludmila Kutjak, bela e bruta flor do asfalto; você que entende sem que eu nem precise dizer, obrigada sempre;

À professora Aparecida Feola Sella, que, nestes 18 anos de percurso, tem sido mais do que coordenadora, professora, orientadora, mas uma mãe, além dos ensinamentos e paciência infinita, por tudo o que tem feito em prol da educação;

À minha família, Maxwell dos Santos, Karla Brixner, Domingos dos Santos, incontáveis primos, primas, tios e tias amorosos, muito obrigada;

À minha mãe, Edith Lourdes Marasca, sempre ao lado, sempre presente, sempre amor, exemplo de vida e de postura... Como definir você?! Só te amo e agradeço por tudo sempre;

À Espiritualidade de Luz, aos Espíritos Protetores, pela vida e oportunidade de crescimento, obrigada.

SANTOS, Ana Paula dos. PRONOMES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: contribuições para o trabalho com o ensino fundamental II. 2018. (87 fs). Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

RESUMO

Objetiva-se, por meio desta pesquisa, propor unidade didática sobre o ensino dos pronomes pessoais do caso reto constituintes do Português Brasileiro em textos escritos. Enfoca-se a necessidade de refletir sobre o ensino do funcionamento dos pronomes pessoais de forma adequada às necessidades discursivas dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Para cumprir estes objetivos, procedeu-se à aplicação teórica no respectivo ano em uma escola pública do Paraná, sendo que a orientação teórica reside na Sociolinguística, que é baseada no uso efetivo da língua, nos usos do cotidiano, quer na informalidade, quer na formalidade, em ambas modalidades de língua. Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir com o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, principalmente com o reconhecimento do Português Brasileiro, da distinção entre o texto oral-dialogado e escrito, do conceito de norma, e do papel dos pronomes pessoais no funcionamento da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes. Ensino de Português Brasileiro. Texto escrito e oral-dialogado.

SANTOS, Ana Paula dos. BRAZILIAN PORTUGUESE PRONOUNS: contributions to elementary education work II. 2018. (87 fs). Dissertation (Master of Arts- Profletras) - State University of the West of Paraná. Cascavel.
Advisor: Prof. Dr. Aparecida Feola Sella

ABSTRACT

We aim, through this research, to propose a didactic unit about the teaching of the subject pronouns, constitutive of Brazilian Portuguese in written texts. We focus the need of reflecting about the teaching of the personal pronouns operation in an appropriate way to the discursive needs of seventh grade students of Elementary School. To accomplish these objectives, we proceeded to theoretical application in the respective grade in a public school of Paraná, being that the theoretical orientation is the Sociolinguistics, which is based on the effective use of the language, in the everyday uses, whether in informality or in the formality, in both language modalities. We expect that the results obtained can contribute to the Portuguese Language teaching in Elementary School, mainly with the acknowledgment of Brazilian Portuguese, of the distinction between the oral-dialogued and the written text, of the concept of norm and of the personal pronouns role in the language operation.

KEYWORDS: Pronouns. Brazilian Portuguese Teaching. Written and oral-dialogued text.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distinções entre fala e escrita	22
Quadro 2 – Pronomes pessoais	28
Quadro 3 – Sistema Pronominal	34
Quadro 4 – Sistema Pronominal em uso.....	34
Quadro 5 – Enunciados originais e refacções.....	52
Quadro 6 – Pronomes	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO	14
1.1 O Português Brasileiro e o Português Europeu	14
1.2 Educação em Língua Portuguesa e Atividades Epilinguísticas	16
1.3 Norma culta e norma padrão	20
1.4 O texto escrito e o texto oral-dialogado	21
1.5 O gênero tirinhas e o ensino dos pronomes pessoais do caso reto	24
2 OS PRONOMES: NECESSIDADE DE PESQUISA	26
2.1 Os pronomes segundo a Gramática Tradicional	26
2.2 Outras abordagens	30
3 PROPOSTA DE APLICAÇÃO	36
3.1 Metodologia.....	36
3.2 Caracterização do campo de pesquisa.....	37
4 APLICAÇÃO TEÓRICA	40
4.1 Objetivos	40
4.1.1 Objetivo Geral.....	40
4.1.2 Objetivos Específicos.....	40
4.2 Metodologia	41
4.2.1 Aulas I e II – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades epilinguísticas, com sondagem do conhecimento da metalinguagem, embasadas na Gramática Tradicional	41
4.2.2 Aulas III e IV – Percepção das diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu e entendimento de como essas diferenças repercutem no emprego dos pronomes	45
4.2.3 Aulas V e VI – Aprofundamento sobre os pronomes de primeira pessoa (singular e plural) e compreensão sobre a construção do singular e do plural e diferentes efeitos de sentido obtidos a partir da utilização de cada uma dessas formas	48
4.2.4 Aulas VII e VIII – Os pronomes pessoais e a construção da concordância, observando-se contexto de uso.....	50
5 UNIDADE DIDÁTICA	55
5.1 Objetivos	55

5.1.1	Objetivo Geral.....	55
5.1.2	Objetivos Específicos.....	55
5.2	Metodologia.....	56
5.2.1	Aulas I e II – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades de Metalinguagem, com base na Gramática Tradicional	56
5.2.2	Aulas III e IV – Diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu e diferenças entre a modalidade escrita e a modalidade oral- dialogada	64
5.2.3	Aulas V e VI – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades de Metalinguagem, com base na Gramática Tradicional	69
5.2.4	Aulas VII e VIII – Exercícios de reflexão	71
5.2.5	Aula IX – Atividades de avaliação do conteúdo ministrado.....	76
5.3	Comentários Finais ao/à professor/a	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

Considerando que esta pesquisa tem como tema o ensino dos pronomes pessoais do Português Brasileiro (doravante PB) em textos escritos, pode-se pensar inicialmente em parte da história que envolveu a constituição do idioma.

A chegada dos europeus ao Brasil, com todos os conflitos gerados e desdobramentos, pode ser contada também por meio da língua, que reflete o contato entre povos em situações muito específicas. Nesse sentido, o que houve não foi o transplante ultramarino do português, mas um processo complexo, que tem culminado no PB. Podem ser compreendidos, nesse processo, os seguintes fatores:

O tipo de língua portuguesa trazida para o Brasil, os contatos linguísticos com índios, africanos e as línguas de migração, a intensa urbanização do país e o avanço da fronteira agrícola, misturando os falares sulistas aos nordestinos, tiveram como resultado muito provavelmente a manutenção do português arcaico do século XV, com pequenas contribuições trazidas pelos não-falantes do português (CASTILHO, 2016, p. 192).

A partir desses elementos, é possível perceber que a formação do PB resulta de condicionantes político-sociais e econômicos e a influência desses condicionantes produz não uma variedade única de PB, mas culmina na sua constituição heterogênea (MATTOS E SILVA, 2008).

Para Bortoni-Ricardo (2005), outro fator a ser evidenciado diz respeito à padronização linguística que considera o português culto como a única variedade legítima. Essa postura acaba por reforçar a desigualdade social, a qual está relacionada à desigualdade no acesso a bens culturais. Resulta que uma grande parcela da população brasileira é excluída por não dominar as variedades de prestígio. As gramáticas tradicionais, segundo a autora, contribuem para essa visão, configurando-se como representantes do português “correto” e desejável. E ainda é fato que os manuais tradicionais servem de base para as aulas de língua portuguesa.

Duarte e Serra (2015, p. 39) discutem a relação entre as gramáticas tradicionais e os livros didáticos, os quais mesmo hoje “costumam repetir a tradição em seus apêndices gramaticais, tanto no que diz respeito à descrição, que repete conceitos às vezes equivocados, às vezes inconsistentes ou contraditórios, no que se refere às normas, geralmente distantes do uso na escrita padrão brasileira”. Esse fato pode ser verificado no que tange ao ensino dos pronomes pessoais, veiculado em

livros didáticos utilizados por escolas da rede pública. Para Neves (2014), nesses manuais, pode-se observar, entre outras questões, que o quadro de pronomes pessoais do caso reto é retratado da seguinte forma: *eu, tu, ele-ela, nós, vós, eles-elas*, sem abordar a introdução de formas como *você-vocês* e *a gente*, as quais produzem alterações em todo o sistema. Percebe-se que a formulação com relação ao funcionamento da língua portuguesa, presente na maioria dos livros didáticos, corresponde ao padrão do Português Europeu (doravante PE), o que talvez explique parcialmente por que aquilo que é ensinado na escola não corresponda a realizações linguísticas cotidianas dos alunos.

Esses aspectos conduzem à questão que subjaz a esta pesquisa: é possível elaborar uma proposta de aplicação teórica sobre o funcionamento dos pronomes pessoais do PB adequada às necessidades discursivas dos alunos de sétimo ano do ensino fundamental?

A fim de responder a essa questão, buscou-se propor uma unidade didática sobre o ensino dos pronomes pessoais do caso reto em textos escritos, considerando o conceito de PB. A partir desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: i. verificar propostas de descrição do funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto na sociolinguística; ii) aplicar teoricamente as propostas verificadas; iii) propor unidade didática que contemple a aplicação vivenciada para alunos do ensino fundamental.

Muitos teóricos da Linguística, como Bortoni-Ricardo (2005) e Neves (2014), anunciam que as gramáticas tradicionais não consideram o uso efetivo da língua e acabam prestigiando a norma padrão. Reflexões são necessárias com relação a este posicionamento, principalmente quando se consideram os conteúdos sobre conhecimentos gramaticais presentes nos livros didáticos de uma forma geral.

Esse quadro motivou a hipótese de trabalho desta pesquisa, que se inscreve na viabilidade de se ensinar o funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto tomando como base a noção de que a concepção do PB pode motivar reflexões para o funcionamento da língua escrita e principalmente da oralidade. Ou seja, entende-se que o aluno pode refletir sobre usos do cotidiano, quer na informalidade, quer na formalidade, em ambas as modalidades de língua.

A pesquisa encontra justificativa na prática da docente em turmas de sétimo ano do ensino fundamental desde 2009. Nesse período, foi perceptível a dificuldade, por parte dos alunos, em compreender os pronomes pessoais, o que ocasiona

também dificuldades de aprendizado de morfossintaxe, especialmente no tocante à concordância do verbo com o sujeito. O Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – concedeu respaldo teórico para compreender e intervir em situações vivenciadas em sala de aula.

Esta pesquisa recorre à metodologia da pesquisa-ação, a qual, segundo Engel (2000), é um tipo de pesquisa participante engajada, que procura unir a pesquisa à ação, a fim de superar a lacuna entre teoria e prática. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada em escolas da rede pública de ensino do município de Cascavel - PR, em que a docente atua com turmas do sétimo ano do ensino fundamental.

Cabe salientar que essa atuação com língua portuguesa em turmas de sétimo ano ocorre desde 1999, tanto em estabelecimentos da rede pública quanto privada, e a observação da dificuldade dos alunos, ao serem cobrados relativamente à análise linguística e à compreensão do funcionamento de elementos da língua, suscitou a pesquisa sobre os pronomes pessoais. Além disso, nesta série, costumeiramente é realizado o ensino da morfologia com o encaminhamento para a sintaxe do período simples. Nesta etapa da escolarização, espera-se que os alunos tenham algum domínio de metalinguagem para realizarem análises linguísticas; contudo, o que se percebe é certo desinteresse e mesmo dificuldade com o conteúdo.

A partir da problematização apresentada para a realização da pesquisa, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, são discutidos alguns aspectos pertinentes à proposta para o ensino dos pronomes de língua portuguesa. Essas discussões fazem parte de pesquisas em linguística, de autores como Rodrigues (1999), Bortoni-Ricardo (2005), Naro e Scherre (2007), Koch (2007), Mattos e Silva (2008) e Faraco (2008).

O segundo capítulo apresenta uma revisão a respeito dos pronomes, a partir de duas perspectivas: gramáticas tradicionais de autores como Almeida (2005), Cunha e Cintra (2001) e Becharra (2009), e abordagens alinhadas à linguística, com respaldo em Menon (2009), Görsky e Coelho (2009) e Neves (2014).

A metodologia é tema do terceiro capítulo, abarcando a caracterização do campo de pesquisa e o levantamento de hipóteses.

Os resultados obtidos com a aplicação das atividades propostas são apresentados no capítulo quatro e no quinto capítulo é apresentada a proposta da unidade didática.

1 CONSIDERAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO

1.1 O Português Brasileiro e o Português Europeu

A caracterização do PB é uma tarefa complexa, que exige a inspeção do passado, “partindo do presente e admitindo que o PB é heterogêneo, polarizado e plural” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 15). Por essa razão, é necessário considerar muitos fatores e procurar compreendê-los em um contexto amplo: a formação do idioma, os contatos dos portugueses com outros povos e as condições em que a língua foi implantada no Brasil.

O primeiro aspecto diz respeito à configuração do português, o qual se originou do latim introduzido pelos romanos na Península Ibérica a partir do século III d. C. (TEYSSIER, 2007). Após o domínio romano, sucederam-se as invasões dos povos germânicos e muçulmanos, durante as quais a língua latina foi sofrendo alterações. No período da reconquista pelos cristãos, emergiu o galego-português e o português, que, após 1530, foi trazido ao Brasil (GUIMARÃES, 2005).

Os portugueses, no contato com outros povos desde o século XVI, utilizavam como estratégia de comunicação o que, de acordo com Naro e Scherre (2007, p. 27), era denominado “língua de preto”, e que consistia em um sistema simplificado com traços pidginizantes, que comportaria formas como “mim saber” em vez de “eu sei” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 27). No período colonial, havia um contexto linguisticamente complexo, no qual coexistiram a “língua de preto”, as línguas indígenas e africanas e as línguas gerais com precedência das últimas (GUIMARÃES, 2005).

Contudo, o prestígio associado a tais línguas não era o mesmo e o uso variava: algumas delas eram utilizadas apenas em casa, outras em situações de terna formalidade. Nessa situação, a supremacia do português foi gradativamente se afirmando. No século XVIII, com a promulgação do *Directorio dos Índios*, pelo Marquês de Pombal, foi proibido o ensino da língua geral¹ e afirmou-se a prevalência do português (GUIMARÃES, 2005).

¹ De acordo com Guimarães (2005, p. 24), “As línguas gerais eram línguas tupi faladas pela maioria da população. Eram as línguas do contato entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes. A língua geral era assim uma língua franca”.

Nesse contexto surgiu o PB; mas esse foi um processo longo ocorrido entre os séculos XVI e XX. Há diferentes hipóteses que procuram explicar a gênese do PB e apresentam-se aqui duas proposições.

Naro e Scherre (2007, p. 13) apontam a *deriva secular e a confluência de motivos*, segundo a qual não há “nenhuma característica do português do Brasil que não tenha um ancestral claro em Portugal”. Os autores defendem a hipótese de que elementos do PB, como a marcação do plural apenas no determinante do sintagma nominal (“os menino inteligente”), estariam presentes no português arcaico (NARO; SCHERRE, 2007, p. 67).

Outra possibilidade seria a *crioulização*, uma hipótese relacionada com a “interferência de línguas de configuração estrutural distinta (africanas, ameríndias, ou quaisquer outras)” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 182). A respeito da crioulização, Lins (2009) denota fenômenos como a eliminação da segunda pessoa verbal; a substituição do pronome plural de segunda pessoa *vós*, por *vocês*; a substituição de *nós* por *a gente*; desuso das formas mesoclíticas, entre outros.

Ramos e Venâncio (2006) estabelecem uma cronologia para a formação do PB, a qual leva em consideração não apenas aspectos linguísticos, mas também aspectos sociais. Os autores apresentam três marcos para esse processo: 1500 a 1825, momento da chegada dos portugueses, desenvolvimento do Brasil Colônia, vinda da Família Real ao Brasil; 1825 a 1930, a partir dos desdobramentos da vinda da Família Real e da Independência do Brasil, abertura de universidades e da imprensa e maior acesso ao letramento; 1930 em diante (compreendendo o período de 1920 a 1940), em que houve uma regionalização e disseminação da cultura letrada. É importante salientar que, em se tratando do PB, está se falando da modalidade escrita e documentada em diversos textos.

Mattos e Silva (2008) adverte para o fato de que não se pode falar em um único PB, pois coexistem variedades diferentes, como o português popular ou vernáculo brasileiro e o português culto brasileiro. A distinção entre essas modalidades reside nos aspectos culturais e educacionais, pois os falantes da variedade culta têm acesso ao ensino, o qual tradicionalmente elegeu o modelo europeu como padrão a ser seguido. Falantes de outras variedades são estigmatizados e, para fugir à estigmatização, procuram aproximar-se do padrão imposto pelas classes dominantes.

Castilho (2006) traça um quadro com distinções fonético-fonológicas, sintáticas e morfológicas entre o PE e o PB. Destacam-se aqui alguns pontos referentes aos pronomes pessoais:

- Os pronomes pessoais tônicos têm quatro formas: *eu*; *você*; *ele*; *nós* – que alterna com *a gente*; eles, os quais por sua vez produzem mudanças na concordância do verbo com o sujeito.
- Em algumas regiões isoladas há o emprego da forma *tu*, que pode ser alternada com *você*, demonstrando distanciamento.
- Em relação aos pronomes átonos há uma tendência ao desaparecimento, com a utilização das formas tônicas.
- Sobre os pronomes de tratamento, o autor destaca a variação na utilização das formas *você* e o *senhor/senhora*. A primeira forma indica intimidade e as outras indicam formalidade (CASTILHO, 2006, p. 192-193).

A inserção dessas formas e o reconhecimento da variedade brasileira do português acarretam alterações do sistema linguístico, como a concordância dessas formas com os verbos. Em relação ao ensino, demanda que o/a professor/a passe a ser um observador mais sensível para as realizações concretas da língua, procurando por exemplos alinhados ao cotidiano dos alunos. Acredita-se que essa postura poderia ser salutar e trazer maior reflexão para as aulas de língua portuguesa.

Outra questão relativa ao PB diz respeito ao reconhecimento da mudança como um dado linguístico concreto. Sob essa perspectiva, seria interessante agregar ao ensino dos pronomes o conceito de que as regras que regem o seu uso não são imutáveis, conforme ocorreu no processo de gramaticalização de *você*, o qual se originou da forma *Vossa Mercê*. A abordagem de temas como a história dos usos dessa forma na Idade Média, os processos fonológicos envolvidos e como se estabelece a concordância com o verbo pode agregar maior relevância à reflexão sobre esses aspectos linguísticos e despertar o interesse de alunos do ensino fundamental.

1.2 Educação em Língua Portuguesa e Atividades Epilinguísticas

O ensino de língua portuguesa recebe críticas por ser desvinculado da realidade e pelo seu caráter mecanicista, o que, ao final, reafirma a exclusão de uma considerável parte da sociedade brasileira. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que o perfil da população brasileira mudou bastante; deixando de ser um país essencialmente

agrário e se tornando majoritariamente urbano, sem que a escola estivesse pronta para os alunos com essa mudança. Esse fenômeno se reflete em escolas heterogêneas, que se querem homogêneas, gerando um descompasso entre documentos oficiais (como os Projetos Político Pedagógicos – PPPs e os Planos de Trabalho Docente – PTDs, que nem sempre estão alinhados às necessidades educacionais) e a efetiva realidade das salas de aulas. Esse descompasso, acaba resultando em dificuldades no acesso à cultura letrada. Reconhecer a variedade linguística e entender esse fator como algo positivo para o ensino seria uma forma de contornar esse problema.

Faz-se importante ressaltar que, na turma em que foi realizada esta pesquisa, foi matriculada uma aluna alfabetizada em espanhol e guarani. O português é utilizado pela aluna apenas na modalidade oral e para a comunicação com os avós, com quem passou a residir há pouco. Esse fato constitui indubitavelmente um desafio e exige um planejamento diferenciado das aulas; contudo, a presença dessa aluna tem proporcionado momentos muitos enriquecedores, pois constantemente ela ou um dos colegas faz questionamentos, compara a estrutura do português padrão (ou culto) com as variedades do português faladas pelos outros alunos e com o espanhol ou com o guarani, que é falado por essa aluna. A turma se mostra sempre muito participativa e realiza comentários a fim de auxiliar a colega. Essa constituição atípica em sala de aula tem rendido um aprendizado constante e proporcionado reflexões que certamente contribuem tanto para o desenvolvimento dos alunos como para o desenvolvimento da própria docente.

Este relato reforça o entendimento de que é preciso compreender que as realidades linguísticas não são estanques, mas se integram em três contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004). As variedades linguísticas não podem ser situadas em um ponto fixo, mas compreendidas como permeáveis. Nessa perspectiva, o ensino da norma padrão – em uma visão prescritiva – só pode ser considerado de forma relativa.

Outra consideração em relação à escola e à população atendida se refere ao letramento. Kleiman (2007) sinaliza a compartimentação entre as práticas letradas. Aos professores nas séries iniciais, caberia a alfabetização; os professores de língua materna se ocupariam da introdução aos gêneros textuais. Nessa perspectiva, para cada fase da escolarização, haveria uma acumulação de saberes. Se um aluno estiver

em determinado patamar, o docente prescinde de abordar conteúdos da fase anterior. Essa situação deposita no aluno a responsabilidade por não saber algo ou não corresponder ao esperado em determinada série. O engessamento do currículo, considerando que certo rol de conteúdos deve ser abordado em uma etapa e depois ignorado, é, sem dúvida, algo artificial e pouco produtivo, pois as línguas não são compartimentadas e estanques. Embora seja necessária alguma estruturação sobre a organização dos conteúdos, esta não pode ser baseada no livro didático ou apenas na seriação, mas ser encarada a partir daquilo que os estudantes necessitam saber, a fim de se tornarem mais aptos para compreender e utilizar a língua em diferentes contextos.

Em relação ao que deve ser ensinado, pesa uma divergência. Azeredo (2014) se posiciona contrário à tese que apregoa ser desnecessário o ensino da gramática, porque os alunos como usuários da língua aprenderiam no uso e contato com textos. O autor afirma que o conhecimento da gramática e do funcionamento dos diferentes elementos poderia contribuir para o desenvolvimento linguístico dos indivíduos.

De acordo com Campani (2006), a legislação educacional e as pesquisas na área do ensino de línguas demonstram a existência de um cenário teórico promissor, mas o que acontece em sala de aula parece revelar o contrário. Os professores trabalham com textos como pretextos para o ensino de regras gramaticais e se baseiam apenas no livro didático. Dessa forma, há um trabalho mecânico e não reflexivo.

Um dos problemas se refere à confusão entre o que é prioritário para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos e aquilo que seria acessório ou até desnecessário incluir no currículo. Disso, resulta uma prática de ensino voltada para a aquisição da metalinguagem, o reconhecimento de classes gramaticais, sem uma aplicação real ou profícua para o educando. Outra reflexão válida é não tomar o aluno como uma “folha em branco”. Franchi (1991, p. 10) defende que “o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito”, ou seja, não se deve desconsiderar que o aluno de língua portuguesa é também usuário da língua e possui conhecimentos prévios sobre o funcionamento da língua. Esse conhecimento, no entanto, é disperso e fragmentado e, frequentemente, o usuário não tem ciência daquilo que já sabe. Cabe à escola, portanto, auxiliá-lo a reconhecer e municiá-lo a utilizar a linguagem, com o intuito de atingir diferentes fins comunicativos.

Dessa maneira, é pertinente tomar o conceito de atividade epilinguística, que, de acordo com Franchi (1991, p. 36-37), seria

essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações [...] nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.

Compreende-se que o ensino de gramática e, mais especificamente, dos pronomes pessoais demanda novos olhares sobre a finalidade desse conteúdo e que isso seja realizado com um intuito maior do que fazer com que o aluno acumule conhecimentos, mas adquira progressivamente capacidade reflexiva sobre seu fazer lingüístico.

Essas questões podem ser relacionadas com o ensino dos pronomes do PB. Embora haja muitas pesquisas na área, percebe-se, por meio da experiência com o livro didático, abordagens pautadas nas gramáticas tradicionais. Dessa maneira, *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas* seriam as formas prototípicas, enquanto *você* e *a gente*, que não fazem parte do conteúdo das gramáticas mais antigas, não recebe atenção; e aos alunos, usuários da língua, pode ficar a percepção de que não falam “direito” ou que “não sabem português”.

Outra questão diz respeito à compartimentação. Os pronomes costumeiramente são vistos nos primeiros anos da educação básica. No sétimo ano, é esperado que os alunos dominem esse conhecimento e é realizada uma revisão do conteúdo, sem que se avalie a necessidade de reflexão sobre a diferença entre língua escrita e oral-dialogada e entre PB e PE e variantes correlatas. O que tem sido observado na prática docente vai em direção oposta a esse posicionamento, pois é comum que os alunos não dominem minimamente conteúdos abordados em séries anteriores, quando esse conteúdo é visto de forma mais superficial. Seria preciso que o/a professor/a fizesse um diagnóstico da turma e realizasse seu planejamento a partir das necessidades educacionais específicas da turma.

1.3 Norma culta e norma padrão

Faraco (2008), ao debater o conceito de língua, assinala que a relação entre língua, política e cultura é bastante estreita e não deve ser negligenciada. Além disso, o conceito de *norma* é constitutivo de qualquer estudo linguístico, não importando a corrente teórica à qual esse estudo se relacione, mas a definição de norma varia de acordo com cada concepção, como o estruturalismo, o gerativismo, etc.

O autor discute o conceito de norma culta e afirma que o próprio conceito é excludente:

Nesse sentido, ela seria, no Brasil, a manifestação linguística de uma parcela ínfima da sociedade, considerando que aqui, no início do século XXI, menos de 10% da população adulta tem escolaridade superior. Desse modo, a norma culta não estaria, entre nós, desvinculada de um certo matiz aristocrático: seria propriedade exclusiva da elite altamente letrada (FARACO, 2008, p. 49).

O autor argumenta que, em se tratando de norma, há uma “disputa pelo poder simbólico de ditar o que constitui a língua legítima no Brasil” (FARACO, 2008, p. 54). Essa disputa pode ser compreendida a partir da constituição de uma identidade para o Brasil, em que se buscou a validação da variedade falada no país a partir da variedade portuguesa padrão. Isso, no entanto, gera distorções entre a realidade linguística da maioria da população e o ideal previsto nas gramáticas normativas.

É importante salientar que a coexistência da norma culta e das outras variedades é uma realidade concreta, e deve-se trabalhar a partir dessa realidade, por isso a escola precisa municiar o aluno a lidar com essa complexidade. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 61), “[...] um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias”. A autora afirma que não ter acesso a esses recursos para expressão pode, até, levar o indivíduo ao silêncio, pois, “se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de um certo ato de fala, como, por exemplo, vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 65). Contudo, um aspecto negligenciado é o fato de que as crianças, os jovens e os adultos, quando chegam à escola, já possuem um repertório linguístico eficaz, pelo menos na sua comunidade, e desmerecer o conhecimento linguístico prévio dos alunos é um desserviço.

Alvarez e Maza (2012, p. 101) afirmam que o ensino de língua materna prioriza a norma padrão e, por esse motivo, é pertinente conceituar norma. As autoras acreditam que a escola tem o papel de transmitir uma norma padrão real, funcional e dinâmica, intermediária entre a fala e a escrita. Sob essa perspectiva, seria proporcionado ao aluno o letramento que lhe permita acessar o saber sistematizado. Assim, por exemplo, o aluno saberia reconhecer as diferentes situações nas quais utilizaria *nós* e em quais outras utilizaria *a gente*, compreendendo as possibilidades expressivas e discursivas que alcançaria com cada uma das formas. Dessa maneira, o que se veria não seria a prescrição ou a exclusão, mas um uso mais reflexivo da língua pelo usuário.

1.4 O texto escrito e o texto oral-dialogado

Os estudos sobre a língua falada ganharam força no Brasil a partir dos anos 1960 com o Projeto NURC, o que contribuiu para implementar a compreensão sobre o texto oral-dialogado e a ampliação do conceito de texto escrito e das especificidades da variedade brasileira do português (JUBRAN; KOCH, 2006).

Rodrigues (1999) trata da distinção entre a oralidade e a escrita, rejeitando a noção de que a escrita seja a transcrição da fala e demonstra que cada uma das modalidades possui características próprias advindas das condições nas quais ocorrem os dois eventos. A autora emprega, como exemplos de texto oral-dialogado e escrito, um inquérito do *corpus* do NURC e uma crônica de Carlos Drummond de Andrade. Observa-se que a autora utiliza os exemplos para demonstrar basicamente que a escrita conta com tempo razoável para planejamento, o que revela reescrita e revisão dos projetos de enunciar, tendo em vista prováveis interlocutores. Em se tratando de língua oral-dialogada, o planejamento é instantâneo e marcas de planejamento, de forma geral, mesmo em situação de alta formalidade, acabam indicando tessitura diferenciada do texto escrito.

Conforme já anunciado, o texto escrito possui uma natureza individual e requer do seu produtor maior planejamento, mas possibilita correções, o que não é possível na modalidade oral. Essa última se constitui por um fluxo no qual o produtor necessita planejar *in loco*, acrescentar informações e realizar correções, se for necessário. Dessa situação, decorre a cooperação com o interlocutor, uma condição

inexistente para o texto escrito no qual o distanciamento entre locutor e seu interlocutor exige maior clareza (RODRIGUES, 1999).

De fato, no texto escrito, o interlocutor é uma figura virtual, do qual o produtor do texto almeja alcançar a atenção, mas sem ter a certeza de que isso ocorrerá. As condições nas quais são produzidas cada uma das modalidades também diferencia o produto final: na fala, as marcas da construção estão presentes na tessitura e composição do texto; na escrita, as marcas devem ser apagadas (RODRIGUES, 1999).

Koch (2006, p. 46) propõe, a respeito do texto oral-dialogado, que marcas como “falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também inserções, repetições, paráfrases têm frequentemente funções cognitivo interacionais de grande relevância”. A autora estabelece um quadro de distinções para a fala e a escrita:

Quadro 1 – Distinções entre fala e escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus</i> pragmático	predominância do <i>modus</i> sintático
Fragmentada	não fragmentada
Incompleta	Completa
pouco elaborada	Elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena freqüência de passivas	emprego freqüente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: Koch (2006, p. 14).

A partir desse quadro, percebe-se que é atribuído ao texto escrito maior complexidade e sistematicidade em relação ao texto oral-dialogado. Contudo, essas distinções não podem ser consideradas de forma absoluta; as duas modalidades devem ser percebidas em um *continuum*, de acordo com as práticas sociais nas quais são realizadas.

Sob essa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 190) afirma que “[...] as atividades comunicativas são uma das formas de organização da sociedade e condicionam boa parte das demais ações praticadas em sociedade”. Percebe-se que práticas educativas que levem em consideração as modalidades oral-dialogada e escrita e que estimulem o reconhecimento das suas especificidades devem ser pensadas. Nesse sentido, atividades de reflexão linguística, tomando como base as duas modalidades e o funcionamento de pronomes, podem ser utilizadas.

O conhecimento das características de cada uma das modalidades pode contribuir para que os alunos produzam textos mais adequados. Além disso, conforme atesta Jordão (2007) sobre a utilização de pronomes retos e oblíquos, alunos em estágios mais avançados de letramento são sensíveis às distinções de uso das formas. Letramento, nesse caso específico, diz respeito ao conhecimento das escolhas possíveis frente a cada uma dessas modalidades. É interessante pontuar que a noção de erro é substituída pela noção de adequação, como no exemplo abaixo, utilizado por Bortoni-Ricardo para explicitar traços da modalidade oral:

é+ aquela folha que eu falei que eu ia tomá a leitura de vocês.
(BORTONI-RICARDO, 2005, p. 187).

Segundo a autora, essa transcrição faz parte da interação entre a professora de uma escola da zona rural e os alunos. Na ocasião, a professora solicita aos alunos que peguem o material de aula. A partir desse exemplo, é possível tecer algumas considerações, as quais poderiam ser um encaminhamento para a reflexão em sala. No excerto, são notadas marcas próprias da oralidade, como a repetição – um recurso para o processamento do fluxo conversacional e, possivelmente, uma tentativa de acionamento da memória dos interlocutores para um acontecimento anterior. Além disso, pode-se supor que a retomada do pronome *eu* sinalizaria para a afirmação da docente enquanto sujeito das enunciações. Por outro lado, a utilização do pronome de tratamento *você* , juntamente com a preposição *de* , em vez do pronome possessivo *sua* , pode caracterizar uma ação pragmática com o intuito de buscar a adesão dos interlocutores.

1.5 O gênero tirinhas e o ensino dos pronomes pessoais do caso reto

A seleção do gênero discursivo *tirinha* foi pautada em certos aspectos relacionados ao objeto de ensino e às especificidades da faixa etária selecionada para o desenvolvimento da pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que os alunos nesse nível de ensino dispõem de algum conhecimento sobre esse gênero e que este é atrativo para os educandos. Essa pressuposição foi baseada na prática da docente, pois em todas as ocasiões em que se trabalhou com tirinhas e histórias em quadrinhos, com alunos de diferentes faixas etárias, houve envolvimento e aceitação por parte das turmas. Outro dado se deve à capacidade limitada de concentração de certos alunos para a leitura e reflexão com textos mais longos. Cabe salientar que o processo de letramento, naturalmente, é heterogêneo e há crianças nessa fase que são mais ou menos proficientes. Dessa forma, as tirinhas permitem que alunos com menor capacidade para leitura de textos longos tenham maior facilidade em analisar aspectos linguísticos dos textos selecionados.

Além disso, as tiras são organizadas a partir de diálogos, o que evidencia o uso de pronomes, uma característica a ser aproveitada para o trabalho com esses mecanismos linguísticos. Para que a utilização desse gênero não se torne um pretexto, é necessária a realização de uma série de atividades, visando a explorar os aspectos relacionados ao contexto de produção e de circulação, aos elementos gráficos (quadrinhos, balões, caracterização dos personagens, fontes) e icônico verbais (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, etc.). Estar municiado desses conhecimentos permitirá ao aluno o entendimento da análise linguística.

Uma vez que as tirinhas pertencem ao hipergênero *quadrinhos* e que possui grande circulação (VARGAS; MAGALHÃES, 2011), considera-se que há semelhanças entre as histórias em quadrinhos, cartuns, charges e tirinhas. As tirinhas podem ser consideradas textos em que

[...] a presença do humor é a principal característica, além de ser um texto curto, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas, etc), personagens fixos ou não e desfecho inesperado (RAMOS, 2009 apud VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 10).

Bordin e Costa-Hübes (2010) pontuam um aspecto interessante: a diferença na forma como os gêneros quadrinizados (HQs, tirinhas, charges, mangás, etc.) são vistos no Ocidente e no Oriente. No Ocidente, esses gêneros são vistos com reservas e destinados a um público infanto-juvenil. No Oriente, não há essa cisão: os temas abordados são bastante amplos e não há restrições quanto à faixa etária dos leitores. Percebe-se que a utilização desses gêneros possibilita a melhoria na leitura realizada pelos alunos, pois a vinculação de elementos verbais e não verbais auxilia a compreensão.

Vargas e Magalhães (2011) produziram uma sequência didática com o gênero *tirinhas*, demonstrando que a atividade é profícua em turmas com alunos em estágios mais iniciais de letramento, bem como em alunos com maior domínio da escrita. De acordo com as autoras, uma das maiores vantagens com o trabalho com as tirinhas é o fato de que parte do interesse dos alunos se dá por ser algo com que já estão familiarizados.

Alguns personagens são pensados especificamente para essa finalidade, e conseguem fazer com que o locutor/autor transmita a sua mensagem e que um público amplo, tanto em número quanto em idade e formação “cultural”, apreenda essa mensagem. Nesse sentido, o emprego de personagens infantis, como Calvin, Mafalda e Armandinho, é muito apropriado, pois realizam uma quebra na expectativa do leitor.

Assim, por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Conforme apontado anteriormente, os gêneros quadrinizados fazem parte do repertório de gêneros já conhecidos pelos alunos. Porém, é interessante que a escola modifique a maneira como esses gêneros são percebidos e que explicita os benefícios proporcionados, uma vez que HQs não são destinadas a divertir, a provocar humor e mesmo a conscientizar sobre determinado tema. Pode-se afirmar que as tirinhas têm a função de fazer pensar e refletir sobre o mundo de forma mais descontraída.

2 OS PRONOMES: NECESSIDADE DE PESQUISA

Pensar o ensino de língua portuguesa conduz a observar os materiais utilizados pelos professores e professoras em sala de aula. Tendo em mente as condições objetivas com que os profissionais da educação se deparam, o livro didático se configura numa ferramenta importante para a realização das atividades desenvolvidas. Para Santos, Silva e Ribeiro (2014, p. 1), os livros didáticos têm passado por “um longo processo de triagens e avaliações, tendo como centro o PNLD, chega às salas de aula com uma roupagem nova, mas que ainda abriga práticas pouco produtivas”.

Nesse sentido, no livro didático analisado (COSTA et al., 2015, p. 294), a linguagem é definida da seguinte maneira:

Nesta coleção a linguagem verbal é compreendida como processo de interação que se realiza nas práticas sociais. Estas são múltiplas e apresentam características variadas, definidas pelo interlocutor colocado em cada uma das situações comunicativas, pelas finalidades que se pretendem atingir, pelas características do suporte no qual o discurso será tornado público, pelas características específicas do espaço em que esse discurso circulará e pelas especificidades do gênero no qual o discurso será organizado.

É possível observar que esses materiais procuram adotar conceitos sociointeracionais e concebem a linguagem enquanto discurso. Em relação à análise linguística, os autores afirmam se tratar da reflexão com relação aos usos da língua e da linguagem (COSTA et al., 2015). Porém, ao observar os conceitos repassados e os exercícios de sistematização, perduram posturas mais conservadoras amparadas em preceitos oriundos de gramáticas tradicionais. Por esse motivo, destacam-se conceitos relativos aos pronomes presentes neste volume da obra para confrontá-los com aquilo que é preconizado em três gramáticas tradicionais de ampla circulação.

2.1 Os pronomes segundo a Gramática Tradicional

As gramáticas normativas do português se baseiam em uma longa tradição que remonta à tradição gramatical ocidental. O estudo dos pronomes, segundo esta tradição, abordou “suas propriedades semânticas, discursivas, sintáticas e morfológicas” (CASTILHO, 2016, p. 472), mas gradativamente o estudo baseado em

concepções lógico-filosóficas ficou restrito à categorização de formas, excluindo a reflexão sobre diferentes possibilidades de emprego. O autor afirma que, a partir do século XIX e após a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, em 1959, essa tendência foi acentuada. A consequência dessa visão tem repercussão no ensino e resulta em atividades gramaticais cujos objetivos se resumem a conceituar, classificar ou identificar pronomes sem outra finalidade.

Desse modo, o primeiro conceito a ser abordado se refere à definição de pronome: “são palavras que substituem ou acompanham nomes, eliminando repetições desnecessárias no texto” (COSTA et al., 2015, p. 56).

Parte-se, portanto, da conceituação apresentada em três gramáticas selecionadas para a realização deste estudo. A primeira das três gramáticas é a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, cuja primeira edição é de 1944 e permanece no mercado editorial com relativo sucesso, pois se encontra na 46ª edição. A obra apresenta uma postura contrária ao PB, e há a afirmação no prefácio de que “O professor deve ser guia seguro, muito senhor da língua; se outra for a orientação de ensino, vamos cair na ‘língua brasileira’, refúgio nefasto e confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e de falso patriotismo” (ALMEIDA, 2005, p. 7). Essa perspectiva de uma língua exclui a variação linguística e delega ao/a professor/a a guarda do bem falar; essa forma de compreender o ensino poderia ser atribuída a concepções do passado, porém, ela continua a ser perceptível.

Almeida (2005, p. 170) define os pronomes como palavras semelhantes aos substantivos, pois substituem ou podem substituí-los. Tal afirmação não recobre a totalidade dos elementos denominados pronomes, pois nem todos desempenham essa função. O autor apresenta o seguinte exemplo:

Ele (Pedro) não está. – Alguém (que não sabemos quem seja) está em casa
(ALMEIDA, 2005, p. 170, grifos nossos).

Nesse enunciado, são limitados os pronomes que poderiam substituir o substantivo *Pedro*; não há como realizar a substituição empregando, por exemplo, *aquele* ou *dele*, mas isso não é explicitado. Além disso, percebe-se que tanto o pronome pessoal quanto o pronome indefinido causam perda de informações necessárias à compreensão do enunciado. Essa definição de pronome pode ser

encontrada em outros manuais (CEGALLA, 1994, NICOLA; INFANTE, 1999), e é também a definição encontrada no livro didático sob análise: “**Pronomes** são palavras que substituem ou acompanham nomes, eliminando repetições desnecessárias no texto” (COSTA et al., 2015, p. 56).

Sobre os pronomes pessoais, Almeida (2005, p. 170) estabelece que essas palavras realizam “a relação entre a linguagem e os seres”, ou seja, apontam para o real a partir de três posições ou relações: quem fala, com quem se fala, e a pessoa de quem se fala. O autor afirma que a relação entre as pessoas gramaticais e pronomes é sistematizada nas três pessoas, as quais comportam o plural em uma relação direta e inequívoca, conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2 – Pronomes pessoais

	Singular	Plural
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	Tu	Vós
3ª pessoa	Ele/Ela	Eles/Elas

Fonte: Almeida (2005).

A sistematização é problemática e uma das razões seria a impossibilidade de afirmar que plural corresponde à quantidade. Anteriormente, apresentou-se a relação entre os pronomes e os substantivos. Nesse sentido, considerando o substantivo *menino*, o plural, morfologicamente marcado pelo morfema -s, corresponderia a dois indivíduos com características semelhantes. Estendendo essa noção para o pronome *eu*, o qual não comporta flexão, mas possui plural heteronímico, não há correlação, pois o pronome *nós* pode referir-se tanto a um indivíduo (plural de modéstia), quanto a *eu + tu*, entre outros.

Ainda sobre os pronomes pessoais, Almeida (2005) faz distinção entre pronomes retos e oblíquos: os primeiros representam o sujeito do verbo; os demais exercem a função de complementos. A esse respeito, é condenado o emprego de pronomes retos como complementos, como no exemplo: “Só vejo ele de tarde”, mas o autor reconhece que é algo recorrente, “mesmo entre os doutos” e que isso deve ser rechaçado. Fica evidente o caráter prescritivo, mesmo que a prescrição seja contrária à norma de uso em vigência.

O segundo manual utilizado é a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, cuja primeira edição data de 1961 e encontra-se na 37ª edição. Bechara (2009) trata dos pronomes enquanto uma classe fechada, cuja principal função seria realizar a referência a significados ou outras palavras do discurso. A função dêitica tanto faz referência às pessoas relacionadas ao discurso (*eu* e *tu*) quanto a pessoas e objetos não diretamente relacionados.

Destaca-se que o autor aborda o conceito de pessoa discursiva e não pessoa, concordando com a posição de Benveniste (1976). Dessa maneira, *eu* e *tu*, primeira e segunda pessoa, respectivamente, correspondem aos “participantes da relação comunicativa” (BECHARA, 2009, p. 195), configurando-se no discurso. Já a terceira pessoa, não participando dessa relação, seria uma não pessoa.

Bechara (2009) apresenta a mesma configuração de outras gramáticas tradicionais em relação aos pronomes pessoais, mas distingue entre os pronomes oblíquos, os reflexivos e os recíprocos. Essa distinção é de natureza semântica, mas não há maiores explicações da sua existência. O autor apresenta os seguintes exemplos:

Eu me vesti rapidamente.
Nós nos cumprimentamos (um ao outro).
(BECHARA, 2009, p. 199)

A observação dos exemplos permite depreender que a relação entre os pronomes reflexivos e recíprocos, na realidade, relaciona-se aos papéis temáticos do verbo e não especificamente aos pronomes, que, sendo elementos dêiticos, não detêm tal função.

A terceira definição utilizada vem da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, cuja primeira publicação data de 1985. Cunha e Cintra (2001, p. 275) assumem que os pronomes “desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais” e fazem distinção entre pronomes substantivos e pronomes adjetivos.

A respeito das pessoas, Cunha e Cintra (2001, p. 276) utilizam o termo “pessoas gramaticais” e têm como função denotar os “participantes do colóquio”. A primeira (*eu/nós*) e a segunda pessoa (*tu/vós*) se referem, respectivamente, a quem fala e com quem se fala; e a terceira, que não prescinde de que o referente tenha sido previamente expresso, trata de quem ou do que se fala. O diferencial desta gramática

fica por conta da apresentação de ocorrências que ampliam a noção dos pronomes e aproximam-se do uso efetivo dessas partículas. Cunha e Cintra (2001) apresentam uma expansão para o pronome *nós* ao abordarem o plural de modéstia e o plural de majestade, os quais não correspondem à definição tradicional de plural de *eu*.

Além disso, há o reconhecimento da expressão *a gente* como uma possibilidade válida para a 1ª pessoa do plural. Da mesma forma, os encaminhamentos relacionados ao uso da 2ª pessoa, por meio das formas *tu*, *você* e *senhor* remetem a uma postura mais reflexiva e pautada no uso real. Contudo, essa postura mais reflexiva é constantemente refreada pela preocupação com a correção, a qual é pautada na escrita correta, encontrada nos excertos literários de autores consagrados do século XIX.

Não se pode negligenciar o fato de que, mesmo com seus problemas, as gramáticas tradicionais representam parte do acervo dos professores e professoras e até mesmo, por essa razão, tanto o que é repassado em sala como o que é reproduzido pelos livros didáticos se pautam nelas. Uma proposta de ensino dos pronomes que estabeleça um diálogo com docentes da educação básica precisa considerar esse dado e, possivelmente, partir dessa premissa, não se atendo apenas a ela para estabelecer esse como um ponto inicial para outras proposições.

2.2 Outras abordagens

Benveniste (1995) assinala a universalidade dos pronomes, designando-os como elementos presentes não em determinado idioma, mas como sendo uma categoria presente na linguagem humana. Ele contradiz a noção tradicional da existência de uma única classe gramatical que abarcaria todos os pronomes, pois afirma que elementos com características tão distintas formariam outros agrupamentos. Outra distinção feita diz respeito à noção de *substituição*, que, conforme pontuado no item anterior, seria a troca de um pronome e de um nome. Partindo de uma perspectiva pragmática, ao empregar a forma *eu*, o enunciador aciona sentidos restritos ao discurso e significáveis apenas no discurso, não sendo por essa razão permutáveis. Tanto *eu* quanto *tu* estabeleceriam uma correlação com os advérbios e atuariam como índices atualizáveis a cada enunciação, criando o caráter único e particular dos enunciados.

Outro aspecto interessante proposto por Benveniste (1995) concerne à distinção entre as duas primeiras e a terceira pessoa. O autor caracteriza como pessoas da enunciação apenas os pronomes de 1ª e de 2ª pessoa, participantes do circuito comunicativo, e a 3ª pessoa seria uma não pessoa. A existência da 3ª pessoa está condicionada à existência de enunciados que não se referem ao par locutor/locutário, mas a situações objetivas.

[...] a não pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias dos discurso que não devam remeter a elas mesmas, mas que predicam o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância, podendo sempre esse não importa quem ou não importa o que ser munido de uma referência objetiva (BENVENISTE, 1976, p. 282).

Benveniste deu início a reflexões importantes no campo da Linguística, principalmente porque contempla em suas reflexões a dimensão do discurso. Segundo Machado (2015, p. 12), o

conceito de **enunciação** é, sem dúvida, a tentativa mais importante para ultrapassar os limites da linguística da língua. Nesse contexto histórico, Benveniste foi o primeiro linguista a desenvolver uma teoria linguística que engloba as dimensões do **sujeito** e do **discurso**, a partir do pensamento de Saussure.

Benveniste ainda hoje é utilizado como base teórica sobre o funcionamento dos pronomes quando se pensa no discurso como uma forma de imprimir subjetividade. No entanto, tais reflexões e mesmo quase tudo o que se produziu em ciência Linguística não são acessíveis aos professores e professoras da Educação Básica.

Com relação à classificação dos pronomes, Neves (2014) observa a inadequação da classificação dos pronomes dada pela Gramática Tradicional. Para a autora, tal classificação abarca elementos com funções distintas sob o mesmo título. A fim de caracterizar especificamente os pronomes pessoais, a autora destaca que estes possuem uma função bastante peculiar, que é fazer referência a outros elementos devido ao fato de não terem conteúdo próprio, ora representando os papéis do discurso, ora assegurando a tessitura textual pela continuidade e retomadas.

A autora elabora uma síntese relativa aos pronomes pessoais do português culto, que se difere do quadro estabelecido pelos manuais de gramática que parece

estável e sem problemas de conceituação. A distinção entre a proposição de Neves tem vários pontos, mas o primeiro deles seria o fato de que é necessário distinguir três grupos:

- a) Um grupo com as formas de 1ª e 2ª pessoa e o reflexivo *se*, calcados em formas do latim;
- b) Um grupo formado pelos pronomes de 3ª pessoa, que mantém relação com os pronomes demonstrativos;
- c) Um grupo que abriga as formas *ocê*, *ocês*, *a gente*, criações vernáculas (NEVES, 2014, p. 17).

A respeito das formas de primeira e de segunda pessoas, a tradição gramatical se baseia no papel representativo dessas formas em relação aos interlocutores, ou seja, representam *quem fala* e *a quem a primeira pessoa fala*. Contudo, há muitas nuances que escapam a uma definição rápida.

Em relação à primeira pessoa, segundo Neves (2014), há de se pensar que essa forma, aparentemente muito transparente, pode comportar enunciadores diferentes. Na primeira pessoa, os pronomes pessoais são exofóricos, isto é, remetem a algo que não está inscrito na materialidade textual, mas precisa ser recuperado na enunciação. Assim, quando em um enunciado como: “Eu encontrei João ontem e ele disse: ‘Eu não vou’”, há duas ocorrências do pronome *eu*, mas cada uma remete a indivíduos distintos, no caso, o enunciador e um terceiro elemento, do qual se apresenta o discurso relatado. Esse exemplo demonstra que a cada segmento da enunciação é necessária atualização e nova compreensão da enunciação. Em se tratando do ensino, esse enunciado, para um aluno do ensino fundamental, pode representar um desafio e a necessidade de uma leitura mais acurada.

Além disso, o plural, como lembra Neves (2014), não representa *eu+eu* e sim *eu+tu/você* ou *eu+ele/ela* ou ainda pode representar o plural majestático ou plural de modéstia, o que pode se configurar como um elemento complicador à compreensão para alunos e denota a necessidade de aprofundar a análise dos pronomes pessoais.

A respeito da segunda pessoa, cabe verificar o que os estudos da gramaticalização têm apontado. Menon (1995, p. 95) evidencia a mudança linguística no decorrer do tempo não apenas como uma característica inerente à língua, bem como decorrente de aspectos político-sociais e explica que “a linguagem tinha que se adaptar a essa reformulação da sociedade, produzindo expressões verbais adequadas às novas relações e situações”. A alteração do *Vossa Mercê* ilustra bem

essa situação. Esse pronome de tratamento, no qual o *vós* – largamente utilizado – indicava tanto o plural, quanto deferência em relação ao interlocutor, juntou-se ao termo *mercê*, ‘favor’, ‘benefício’. Ora, na sociedade medieval, o poder de fazer justiça ou distribuir terras provinha da figura real e havia a premissa de tratar essa figura com o maior respeito, destinando-lhe uma forma de tratamento especial. Gradualmente, a forma passou a indicar deferência entre nobres ou para com um nobre, quando dito por alguém de uma classe social mais baixa e, por fim, passou a ser utilizado largamente como sinal de respeito. Por essa razão, o termo perdeu o uso restrito e foi se tornando de uso geral, perdendo o papel inicial. Juntamente a isso, passou por modificações na estrutura fonológica (FARACO, 1982, p. 191 apud MENON, 1995).

Görski e Coelho (2009, p. 84) denotam a inserção das formas *ocê/vocês* e *a gente*, que confronta o paradigma pronominal presente nas gramáticas tradicionais e nos manuais didáticos. A inserção gerou outras alterações que são acomodações, como a conjugação das formas verbais. As autoras apontam que o sistema pronominal não é algo fixo, mas sofre alterações no decorrer do tempo. Um exemplo disso é o caso do pronome *vossa mercê*, que, por um processo de gramaticalização, passou a *vansuncê*→*vassucê*→*vacê*→*você*. E nesse percurso:

A forma pronominal *você* mantém o traço formal originário de 3ª. pessoa, criando uma situação de conflito entre as regras normativas de concordância. Persiste a especificação original de 3ª. pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de 2ª. pessoa. E *você* começa a concorrer com o *tu* (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 85).

A percepção da mudança como algo integrante da língua e de que a língua não é algo único é importante para o ensino, pois trata-se de ensinar a língua viva e da qual o aluno pode se apropriar como um usuário da língua e não como alguém que deve corrigir a sua forma de falar e escrever.

Os manuais para o ensino de língua portuguesa veiculam uma postura prescritiva e restrita. Em se tratando do paradigma pronominal, encontra-se disseminado o que consta no quadro 3:

Quadro 3 – Sistema Pronominal

PESSOA	PSUJ	POBJ DIR	POBJ.IND	POBJ.PREP.	PPOS.
1ª Sing.	eu	me	me	mim	meu, minha
2ª Sing.	tu	te	te	ti	teu, tua
3ª Sing.	ele, ela	o, a	lhe	si, ele, ela	seu, sua
1ª Plur.	nós	nos	nos	nós	nosso, nossa
2ª Plur.	vós	vos	vos	vós	vosso, vossa
3ª Plur.	eles, elas	os, as	lhes	si, eles, elas	seu, sua

Fonte: Menon (1995, p. 93).

Esse paradigma não é questionado para buscar uma compreensão da sua validade. Menon (1995) afirma que o ensino dos pronomes pessoais no Brasil deve passar a dar conta do sistema pronominal em uso atualmente. A autora cita alguns casos que motivariam a revisão, como: o desuso da forma *vós*, tanto na forma oral quanto escrita; a ocorrência de *você* na maior parte do país; a utilização dos pronomes pessoais diretos na função de objeto. As causas da resistência seriam por teimosia ou desconhecimento do funcionamento da língua portuguesa. O resultado dessa situação seria a dificuldade que os estudantes de língua portuguesa enfrentam não só no aprendizado da sua língua, mas também quando no aprendizado, por exemplo, de uma língua estrangeira.

A partir dessas discussões, a autora propõe um quadro no qual apresenta o sistema pronominal em uso. Nesse sistema, há a inserção de novas formas e a coocorrência de formas, como o *tu/você*, as quais não são empregadas aleatoriamente, embora respondam a regras do português. Essa perspectiva contraria a visão de que as variedades populares não seguiriam regras.

Quadro 4 – Sistema Pronominal em uso

PES	PSUJ	POBJ DIR	POBJ. IND.	POBJ. PREP	PPOS.
1ª. S.	eu	me	me	mim	meu, minha
2ª. S.	tu, você	te, lhe, se	te, lhe, se	você, ti	teu, tua, seu, sua
3ª. S.	ele, ela	ele, ela	ele, ela, lhe	ele, ela, si	seu, sua, dele, dela
1ª.P.	nós	nos	nos	nós	nosso, nossa
2ª. P.	vocês	vocês, lhes, se	vocês, lhes, se	vocês	seus, suas, de vocês
3ª P.	eles, elas	eles, elas	eles, elas, lhes	eles, elas, si	seus, suas, deles, delas

Fonte: Menon (1995, p. 103).

O resultado da inserção de novas formas no paradigma de pronomes pessoais acarreta em alterações em todo o sistema e esse fato merece maiores análises. Por outro lado, o falante, utilizando-se da sua gramática internalizada, possui conhecimento desses fatos e, quando lhe é imposta uma norma que vai de encontro ao seu conhecimento intuitivo e empírico, percebe-se que isso causa confusão e dificuldade quando deve escolher sobre o que é certo e errado.

3 PROPOSTA DE APLICAÇÃO

3.1 Metodologia

A pesquisa empreendida tem objetivos práticos relacionados ao cotidiano escolar. A partir desse objetivo, depreende-se que “o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida” (TOZONI-REIS, s. d., p. 2).

A abordagem empregada é a qualitativa, a qual:

[...] tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2005, p. 12).

O tipo de pesquisa dada aos objetivos pretendidos é a pesquisa-ação, com a qual se procura realizar reflexões sobre o fazer pedagógico e científico. “[...] o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos” (FRANCO, 2005, p. 141).

André (2005, p. 26) descreve a pesquisa-ação “como uma ação sistemática e controlada, desenvolvida pelo próprio pesquisador” e exemplifica com o caso do docente que opta por mudar “sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados.”

Engel (2000, p. 182) conceitua a natureza da pesquisa-ação como relacionada estritamente ao contexto imediato, a fim de obter “relevância prática dos resultados”. Para tanto, é necessário seguir passos e observar uma sistemática para a realização da investigação. Essa forma de agir talvez se coloque como um dos maiores desafios ao/à professor/a que, sobrecarregado pelas atribuições da sala de aula, precise refletir sobre a sua prática docente. No entanto, ao fazer isso, o/a docente pode ter distanciamento e uma percepção crítica. E talvez aqui resida uma das contribuições mais significativas do Mestrado Profissional em Letras. De fato,

Tozoni-Reis (s. d., p. 4) assinala que uma das vantagens da pesquisa-ação seria o tornar-se “sujeito produtor de conhecimentos sobre sua própria realidade”.

3.2 Caracterização do campo de pesquisa

Com base nos conceitos apresentados, passa-se a descrever o campo de atuação. A pesquisa, inicialmente, seria desenvolvida em um colégio da rede localizado na periferia da cidade de Cascavel - PR, no qual a docente atua desde 2015. Já havia a intenção de realizar a pesquisa com uma turma de 7º ano. A opção por esse nível de ensino se deve ao fato de a docente lecionar em turmas de 7º ano há seis anos. No período de pesquisa preliminar, realizado entre abril e novembro de 2016, ocorreu o desenvolvimento de hipóteses e do projeto. Pareceu pertinente a realização dessas etapas iniciais em um campo em que heterogeneidades comuns às salas de aula estivessem um pouco minoradas.

A motivação inicial para a proposição da pesquisa partiu da observação das dificuldades percebidas em relação à aprendizagem dos verbos. Ora, convencionalmente, o estudo da morfologia é realizado nos anos finais do ensino fundamental, com particular ênfase para substantivos e verbos, encaminhando-se para o domínio da sintaxe do período simples. No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, havia muitos percalços e dificuldades. Sem contar com um aparato teórico adequado, buscava-se trabalhar com os manuais didáticos à disposição, mesmo reconhecendo que estes não eram a melhor escolha. Eram recorrentes, por parte dos alunos, questões como: “Onde vou usar isso?”, “Quem fala desse jeito?” “Professora, isso não tem nada a ver!” Restava a insatisfação e a percepção de que era preciso fazer algo diferente, mas como?

Conforme já mencionado, uma das maiores dificuldades para o profissional da Educação, possivelmente, é desvencilhar-se do fazer pedagógico assistemático, pouco reflexivo e baseado na intuição. Dessa forma, o ingresso no PROFLETRAS tem permitido vislumbrar outras formas de questionar e analisar a prática. Uma das primeiras ações foi a análise de produções textuais espontâneas de alunos, nas quais verificou-se que eles não possuíam muitos problemas relativos ao emprego dos verbos, como concordância e emprego dos tempos verbais, e nem realizavam transferências significativas da oralidade para a escrita, de acordo com o nível de escolaridade. Nas reuniões de orientação e da observação dos cadernos dos alunos,

compreendeu-se que o problema com o aprendizado dos verbos era na verdade anterior a estes e relacionava-se ao desconhecimento da noção de pessoa gramatical. A partir dessa percepção, verificou-se a necessidade de um trabalho com os pronomes pessoais, em especial sobre a 2ª pessoa, visto que os alunos demonstram muita estranheza e dificuldade por não a utilizarem, mas os manuais indicam o uso como padrão. Esse *padrão irreal* ocorre no espaço entre a prescrição e o uso efetivo e para o/a professor/a não há uma resolução fácil do conflito e como mediá-lo no ensino. Atentando ainda para o número imenso de conteúdos, o pouco tempo para estudo e planejamento, a falta de recursos que auxiliem na elaboração de aulas mais adequadas a alunos nativos digitais, a situação resultante é a reiteração da falta de reflexão e atenção para a produção de sentidos diversos.

As hipóteses lançadas para o desenvolvimento do estudo apontaram para leituras na área da gramaticalização e da variação linguística. As leituras realizadas nesse período foram de autores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Lopes (2007), Görski (2009), entre outros. Inicialmente, a pesquisa parecia encaminhar-se para um trabalho com a modalidade oral-dialogada, porém, isso foi repensado devido ao fato de o tempo disponível para a pesquisa, coleta e análise de dados ter sido considerado insuficiente. Outra razão importante para a mudança sobre o objeto da pesquisa se refere ao fato de que se considerar de suma importância um trabalho com a modalidade escrita, que, embora já seja realizado em sala de aula, ainda não tem demonstrado resultados no incremento da capacidade leitora e compreensão de muitos alunos. Ressalta-se que esses são julgamentos realizados com base na observação durante a prática docente, mas são corroborados pelos resultados de avaliações externas a respeito da leitura de alunos no final da Educação Básica.

A sondagem inicial ocorrida em 2016 permitiu uma reflexão sobre a prática, conforme condução da orientadora desta pesquisa. Percebeu-se que o trabalho com textos escritos muito extensos não seriam os mais adequados para essa faixa etária. Além disso, havia a preocupação em focar-se na análise linguística sem considerar que as especificidades do gênero ocasionariam problemas para a condução da pesquisa. Dessa maneira, o gênero *tirinha*, dada a sua natureza interacional, a relação entre o texto verbal e não verbal, bem como a familiaridade do gênero para alunos desse nível, conforme observado na prática docente, foram os motivos que levaram a redirecionar a pesquisa.

Além disso, no início desse período letivo, passei a lecionar em outra escola, o Colégio Estadual do Campo Pedro Ernesto Garlet, localizado no Distrito de Sede Alvorada, município de Cascavel - PR. O estabelecimento atende a alunos da sede do Distrito de Sede Alvorada, da área rural e de localidades vizinhas. O prédio é dividido pelo Colégio Estadual do Campo Pedro Ernesto Garlet e pela Escola Municipal Arthur Oscar Mombach. Por causa do espaço limitado, o horário de funcionamento das turmas é dividido da seguinte forma: as turmas do 9º ano do ensino fundamental e ensino médio são atendidas pela manhã e as turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental são atendidas à tarde. Os alunos atendidos são, principalmente, filhos de agricultores ou pessoas relacionadas com atividades essenciais à pequena comunidade.

Muitos alunos provêm de famílias de imigrantes europeus (alemães, italianos, poloneses, entre outros), que se fixaram nos estados do Sul (Paraná, Santa Catarina e, principalmente, Rio Grande do Sul) do Brasil. Esse dado interessa pelo fato de que determinadas realizações dos alunos podem estar relacionadas a essa origem.

Outro aspecto considerado durante toda a realização da pesquisa foi a realidade da escola pública, que impacta diretamente no cenário educacional. A falta de incentivos, a necessidade de que os profissionais da educação trabalhem em diferentes escolas impacta na maneira como são desenvolvidas as aulas.

4 APLICAÇÃO TEÓRICA

APLICAÇÃO TEÓRICA
Mestranda: Ana Paula Santos
Orientadora: Aparecida Feola Sella
- Número de aulas realizadas: 08 h/a de 45 minutos - SÉRIE/ANO: 7º ano do ensino fundamental
Conteúdo estruturante: Os pronomes pessoais
Conteúdo específico: Funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto em tirinhas e em textos orais-dialogados

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Verificar o conhecimento prévio e interno dos alunos sobre o funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto na linguagem em funcionamento.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Realizar um levantamento do nível de conhecimento dos alunos a respeito dos pronomes pessoais e sobre o gênero tirinha;
- Analisar o funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto em enunciações de maior ou menor formalidade;
- Verificar a função dos pronomes pessoais do caso reto em tirinhas.

4.2 Metodologia

4.2.1 Aulas I e II – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades epilinguísticas, com sondagem do conhecimento da metalinguagem, embasadas na Gramática Tradicional

A primeira atividade teve como foco verificar o conhecimento dos alunos sobre quais eram e qual a função dos pronomes. A atividade foi introduzida a partir da oralidade, verificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre os pronomes. Foi questionado se os alunos conheciam os pronomes, se haviam estudado anteriormente. Houve respostas positivas de alguns e dúvidas por outros. O que é um pronome? Onde e como se usam os pronomes? Ao que um dos alunos respondeu: substitui um nome, *eu, você, nós*.

As respostas dos alunos foram anotadas no quadro-negro, dispostos sob a forma de uma lista. Durante a transcrição no quadro, alguns alunos disseram que havia outros, que a listagem estaria incompleta, mas, pelo fato de eles não saberem, foi realizada uma intervenção para completar a lista de pronomes pessoais do caso reto.

Ao serem questionados sobre a função dos pronomes, os alunos passaram a discutir sobre o pronome *eu*. É a pessoa que fala; muda conforme quem fala; nunca falamos o próprio nome, mas utilizamos o eu; em um texto podem haver vários *eu*, pois a pessoa pode contar uma história dizendo “eu vou contar uma história” e depois falar que outra pessoa falou e quando põe a fala dessa pessoa, usa o *eu* de novo, mas é outra pessoa. As crianças pequenas não entendem direito isso, porque não sabem quando se usa *meu* e *seu* e fazem muita confusão com esses usos.

No caso do *nós*, as respostas se relacionaram com o reconhecimento da classe, excluindo-se a professora. “Eu não faço parte?” Após algumas dúvidas, sim você pode fazer parte também, mas aí muda o grupo.

Os alunos demonstraram conhecer a diferença entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. A discussão foi motivada por um enunciado (“*Eu* estou bem”), sugerido por um aluno, que foi registrado no quadro-negro. Segue trecho da interação entre mim e a turma:

Aluna 1: Estou falando de mim (aluna 1), eu que “tô” falando. O que a gente mais usa, né?

Professora: São as pessoas que participam do discurso...

Aluno 2: Quando “*eu*” digo “*eu*”, conforme a conversa prossegue, o “*eu*” muda. E *eu + você* participam. Ele está fora. Nós é da conversação. Se eu estou bem e ele diz o mesmo, nós estamos bem.

Professora: E se eu disser “*Nós vamos fazer uma prova*”, é diferente, né? Porque eu não vou fazer a prova. Nesse caso, seriam todo mundo, menos *eu* (a professora).

Retomei o questionamento, se a classe se lembrava dos pronomes pessoais. A resposta foi positiva e, dessa forma, elaboramos no quadro a relação abaixo:

Eu

Tu

Ele/Ela

Nós

Vós

Eles/Elas

Como o *eu* já havia sido brevemente analisado, passamos a discorrer sobre as demais formas. Questionei a turma sobre o uso do *tu*, se era utilizado na localidade. Os alunos responderam que era utilizado, porém *você* era mais recorrente. Cabe salientar que a turma reconhece a coocorrência das duas formas, como representantes da segunda pessoa do discurso. Os alunos propuseram exemplos, como:

“*Tu vai apanhar*”. (Aluno 2, enunciado dito pela mãe)

A partir disso, outros alunos passaram a tecer comentários sobre as condições que suscitam o uso do *tu*. Uma aluna notou que o tio utiliza a forma e é gaúcho; outro aluno apontou que seus pais utilizam a forma quando estão nervosos. Outros corroboraram esta hipótese, apresentando exemplos em que eles próprios utilizam: em discussões com irmãos, em brincadeira, etc. Em contrapartida, outra aluna pontuou que sua mãe utiliza a forma *você* quando lhe faz uma promessa ou não está zangada. Percebe-se que os alunos possuem um conhecimento implícito das condições de uso das formas e os objetivos alcançados com cada uso. Assim, o *tu*, utilizado por falantes do Sul do Brasil, quando se trata de migrantes, demonstra maior emotividade e proximidade entre os interlocutores.

Retomando a discussão anterior, questionei os alunos sobre as situações em que o *nós* é utilizado. Sob esse aspecto, os alunos apresentaram exemplos que ilustrassem questões discutidas anteriormente. Além disso, houve uma discussão sobre a fonologia, comparando a realização de falantes da sua variedade e falantes de outras variedades, como a carioca. Uma aluna afirmou que *nós* e a *gente* são iguais, ou seja, representariam a mesma pessoa discursiva.

A respeito do uso de *vós*, os alunos afirmaram que não é mais usado. Um aluno, porém, aventou a catequese e as orações cristãs, nas quais essa forma é amplamente utilizada. Comprovando que o uso é bastante restrito, um dos alunos lembrou que eles só têm aulas da catequese uma vez por semana, o que provocou risos de todos. Também foi atentado para o fato de que nas novelas de época há a utilização de *vós*. Uma aluna pontuou que, atualmente, usamos a forma *vocês*. A essa afirmação, houve o contraponto de outra aluna, a qual refletiu que o *vocês* não faz parte dos pronomes estudados na escola e, portanto, estaria “errado”.

Sobre as formas *eles* e *elas*, os alunos demonstraram compreender que se referem a elementos alheios ao discurso. Como exemplo, foi proposto “*Eles* estão comendo”, logo “*nós* não estamos”. Também um dos alunos exemplificou com o enunciado “*Eles* são terríveis!”, o qual seria utilizado para mencionar seus primos. Nesse caso, questionei quantos eram os primos e o aluno respondeu que eram muitos. A turma inferiu que essa forma teria a função de substituir os nomes e diminuir o esforço da mãe do aluno que propôs o exemplo de nomear todas as crianças. O aluno acrescentou que a mãe falava isso quando estavam todos reunidos em sua casa, ele sendo parte do grupo, e faziam bagunça. Perguntei ao aluno se a mãe fazia essa declaração para ele. Ele negou, dizendo que essa era a fala da mãe para uma das tias. Esse dado levou os demais a comprovarem que realmente essa forma representava entes alheios à enunciação.

No prosseguimento, apresentei a tirinha na sequência, impressa, para que os alunos a colassem no caderno.



Calvin e Haroldo, de Bill Watterson.

Inicialmente, foram apontadas características do gênero tirinha: relação entre texto verbal e não verbal, função e tipos dos balões, caráter conversacional em que a linguagem procura aproximar-se da oralidade, sentido (esquerda-direita, alto-baixo) para a leitura do texto, construção de personagens pela caracterização visual e características psicológicas e da forma de falar (por exemplo, personagem Cebolinha, da Turma da Mônica), uso de onomatopeias, etc. A caracterização do gênero foi necessária para demonstrar a função e a importância dos pronomes.

Na sequência, passamos a fazer um levantamento das personagens Calvin, um garoto inteligente, traquinas e com um mundo imaginário muito rico; Haroldo, o questionador tigre de pelúcia de Calvin que ganha vida quando eles estão a sós; e Susie, a menina autoritária amiga de Calvin.

No primeiro quadrinho, há um enunciado de Calvin. A personagem é responsável pela enunciação, pois há a presença do pronome *eu* no balão, cuja ponta está direcionada ao desenho do menino. Os demais pronomes *você* (Susie) e *a gente* (Calvin e Haroldo) se referem aos três personagens da tirinha e que estão representados na ilustração.

No terceiro quadrinho, a personagem Susie assume o controle do turno conversacional. Desta forma, a utilização do pronome *eu* demanda uma atualização por parte do leitor, pois é a menina e não Calvin o responsável pelo enunciado, fato atestado pela ilustração e pela ponta do balão direcionada para Susie. Além disso, as formas *meu* e *nosso* (de Susie e de Haroldo) contribuem para a compreensão. Já *você* faz referência a Calvin, o interlocutor de Susie. A compreensão do câmbio do turno

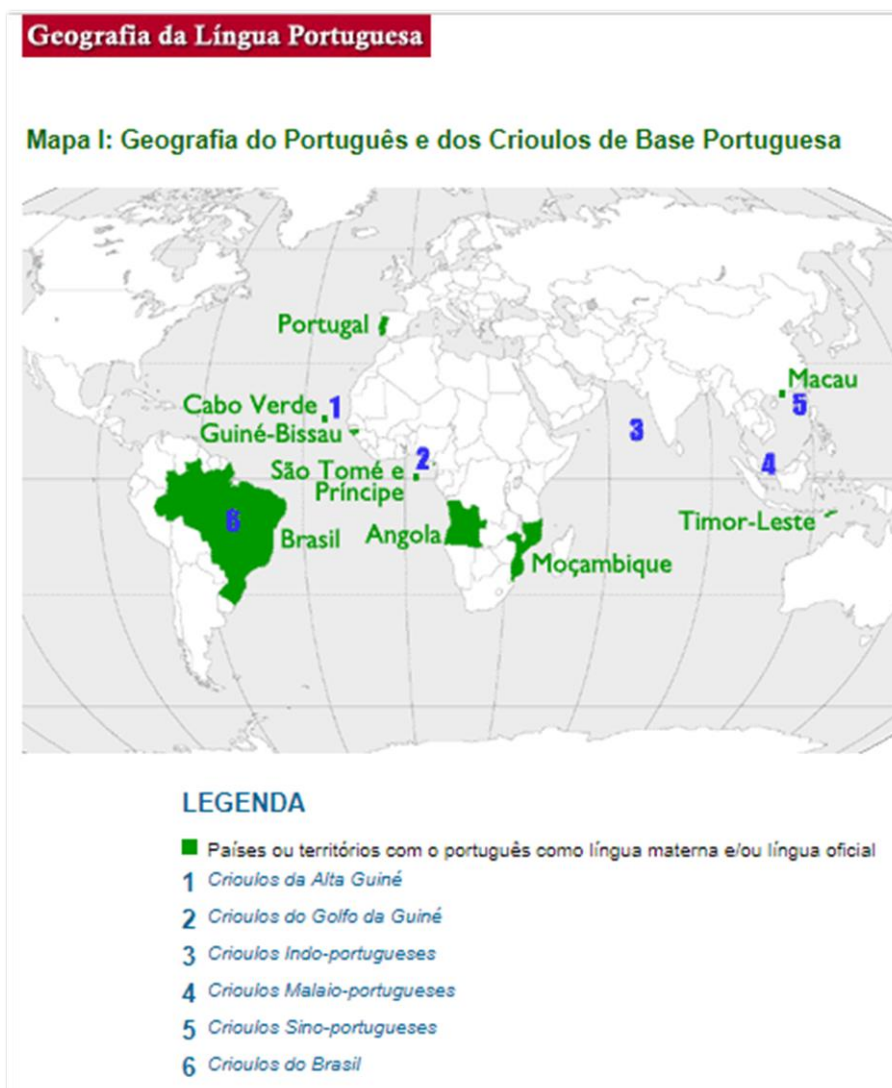
conversacional é importante para a compreensão do sentido global da tirinha, mas também para o entendimento do funcionamento dos pronomes.

Por fim, no quarto quadrinho, há a ocorrência de três balões de fala, os quais representam, respectivamente, os enunciados de Calvin, Haroldo e Susie. Novamente, os balões direcionados a cada um dos participantes do circuito conversacional contribuem para a compreensão textual. No enunciado de Calvin, a forma *sua* é direcionada a Haroldo, aqui personagem animado, porque Susie está de costas. Na fala de Haroldo, é empregada a forma *seu* para aludir a Calvin. Pode-se perceber que, na ilustração, as personagens têm os rostos voltados um para o outro. Finalmente, na fala de Susie, os pronomes *eu* e *me* estão relacionados a ela.

Durante a leitura do texto e explicação, os alunos participaram ativamente, questionando, pontuando e atestando os conhecimentos prévios e adquiridos no decorrer da atividade. Nesse processo, procurei mesclar a utilização da descrição da função dos pronomes, observável pelos alunos empiricamente, e o uso da metalinguagem. O objetivo pretendido foi sistematizar os conhecimentos epilinguísticos dos alunos em uma metalinguagem que lhes permitisse expressar-se e compreender o conteúdo gramatical. Não houve a intenção, no entanto, de cobrar o conhecimento da metalinguagem ou pedir que os alunos destacassem os pronomes, mas sim que compreendessem a importância desses elementos na construção do texto escrito. Assim, dadas as características do gênero selecionado, o conteúdo trabalhado com os alunos se torna mais acessível.

4.2.2 Aulas III e IV – Percepção das diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu e entendimento de como essas diferenças repercutem no emprego dos pronomes

Inicialmente, foi apresentado aos alunos o mapa da distribuição da Língua Portuguesa.



Fonte: História da Língua portuguesa (online).

Foi realizada uma explanação a respeito da história da expansão da Língua Portuguesa, a época colonial e a Independência do Brasil. Essa explanação baseou-se nos apontamentos de Naro e Scherre (2007) e Castilho (2016). Os alunos participaram da aula demonstrando conhecimentos das aulas de História e perceberam ser o componente histórico um dos aspectos responsáveis pelo fato de que o Brasil utiliza a Língua Portuguesa e não a Língua Brasileira.

Na sequência, a fim de perceber distinções fonéticas e lexicais, foi apresentado o registro sonoro de um falante da variedade europeia do português, que segue transcrito abaixo:

Dialectos portugueses - Registos sonoros

Localização das Amostras - Gravações do Grupo de Variação do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa - Registos Sonoros Dialectos portugueses centro-meridionais: do centro interior e do sul Alcochete 4

INF = Informante

INQ = Inquiridor

INQ1 Olhe, e onde é que?... As vacas têm o leite nas?...

INF (...) Nas tetas.

INQ1 (...) Aquele conjunto todo chama-se o quê?

INF Aquilo é o peito. A gente chama-se o peito da vaca. E depois tem as tetas, penduradas, onde é que a gente puxa o leite. Até chama-se o amajo.

INQ2 É o amajo?

INQ1 Amajo ou peito é a mesma coisa?

INF É. É a mesma coisa. Mas pode pôr o amajo, o amajo, que é mais prático. O amajo.

INQ1 E aquelas coisas que elas têm, é os?...

INF É os chavelhos.

INQ1 Só lhe dão esse nome ou dão-lhe outros nomes?

INF É os paus. Depois chamam... É os paus ou os chavelhos. Ele não tem mais nome nenhum que é este. Estes dois nomes pode-se empregar: ou chavelho

ou pau.

INQ2 Pronto. Mas ainda tem outro?

INQ1 Tem outro nome. É assim menos bonito. Não?

INF Quê?

INQ1 Outro nome.

INF Não tem mais nome... Não tem mais nome nenhum, (...) que é chavelho e que é pau.

INQ2 E cornos, nunca tem?

INF Cornos, isso (...) é já mais prático de dizer-se, mas é feio!

(INSTITUTO CAMÕES, 2002).

Esse texto foi selecionado tendo em vista o fato de a Escola localizar-se na zona rural e por muitos alunos terem vivência relacionada a este assunto.

A leitura do texto e a escuta do áudio suscitaram muitos comentários. Os alunos ficaram espantados com a realização da fricativa final /s/, a supressão das vogais como em “amajo”, pronunciada como ‘mojo.

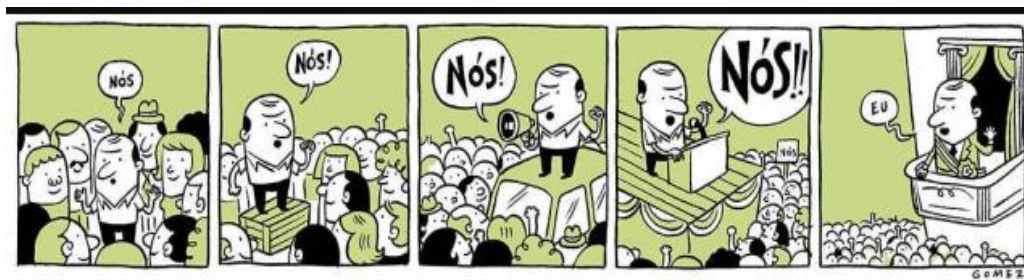
Na sequência, foi apresentada a tirinha, realizada a leitura e solicitado que os alunos marcassem as diferenças entre o Português Europeu e o Português Brasileiro.



Os alunos perceberam as diferenças na conjugação verbal (pudes) suscitada pela utilização do *tu*. Um aluno apontou o fato de que, se a tirinha fosse brasileira, seria utilizado o *você*. Outro ponderou que poderia ser utilizado o *tu*, visto que essa forma é uso corrente no Sul do país, mas que ao ser utilizado não seria empregada a forma “pudes” e sim “puder”. Outro aspecto levantado pelos alunos foi a elipse pronominal, marcada apenas pela desinência verbal. Dessa forma, uma realização para o enunciado seria “Quando você puder dizer o teu grande amor, deixa o teu grande amor de ser grande”. Essa adaptação foi transcrita no quadro e aprovada pelos demais colegas como um enunciado possível do Português Brasileiro. Cabe salientar que a utilização do pronome possessivo *teu*, no lugar da forma *seu*, não foi percebida pelos alunos. Esse dado demonstra falta de conhecimento sobre o emprego da forma adequada ou flutuação no uso?

4.2.3 Aulas V e VI – Aprofundamento sobre os pronomes de primeira pessoa (singular e plural) e compreensão sobre a construção do singular e do plural e diferentes efeitos de sentido obtidos a partir da utilização de cada uma dessas formas

Nessa aula, inicialmente foi apresentada a tirinha que segue e feita a leitura e compreensão:



Fonte: As superlistas, 2017.

A partir da leitura de imagens, os alunos identificaram rapidamente que a personagem em destaque era um político. Os elementos, como a faixa presidencial no quinto quadrinho, a realização da fala para a população, foram destacados como indicadores. Um dos alunos apontou a distinção do tamanho das letras, que, gradativamente, aumentam entre o primeiro e o quarto quadrinho, como uma demonstração do tom de voz – algo comum em tirinhas e histórias em quadrinhos. Nesse sentido, outros alunos também verificaram que as figuras que representam o povo que escuta o pronunciamento da personagem principal também teve alteração, porque, segundo a turma, havia um número maior de ouvintes.

Após a leitura de imagens, encaminhamos a leitura dos elementos textuais presentes nos balões. Em toda a tirinha há apenas dois pronomes, *nós* e *eu*. Os alunos apreciaram a economia de texto, porque não haveria necessidade de mais texto, já que as pessoas que conhecem as representações mais comuns dos políticos brasileiros conseguem identificar o sentido do texto apenas com os dois pronomes. Assim, fizemos a explanação a respeito da primeira pessoa, na qual o falante se insere na enunciação e assume a responsabilidade pelo enunciado. A distinção entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural não reside apenas em uma questão numérica, como afirmam as gramáticas tradicionais, mas reveste-se de uma complexidade que demanda leituras mais aprofundadas da enunciação. Na tirinha analisada, compreender esse fato permite que seja estabelecida uma construção de sentidos mais complexa e rica.

Nos quatro primeiros quadrinhos, o *nós* pode ser compreendido como *eu + vocês*, o que, juntamente com a imagem, dá a entender uma relação de proximidade entre o político e a população. No último quadrinho, a utilização do pronome *eu*, juntamente com a imagem em que o político se encontra distante da população, leva a uma releitura diversa dos quadrinhos anteriores, pois, na realidade, o *nós* não significa *eu + vocês*, mas sim um pronome *nós* majestático. Esse emprego demonstra

uma cisão entre o locutor e seus interlocutores, ou seja, os efeitos do enunciado são diferentes para *eu* e *você*. Retomando um exemplo utilizado no primeiro encontro, em que utilizamos o enunciado “Nós vamos fazer uma prova”, dito pela professora em frente à classe, o *eu*, personificado pela professora, não participa da realização da prova, a qual será aplicada aos alunos. Desta maneira, o *nós* se materializa como pronome majestático. Os sentidos da utilização desse pronome podem ser considerados demagógicos, pois o locutor inicialmente se insere na enunciação, porém, não participa dos efeitos desse ato de fala.

Os alunos demonstraram compreender isso e apresentaram outros exemplos, citando ações realizadas pelas mães, que, segundo um dos alunos, adoram utilizar o *nós* dessa forma. É interessante perceber que, intuitivamente, os alunos percebem que esse emprego do pronome *nós* é possível se o locutor estiver em determinada posição de poder. De outra forma, o ato de fala não poderia se concretizar. Retomando o enunciado “Nós vamos fazer uma prova”, se proferido por um aluno, não é possível estabelecer o sentido demagógico, mas sim a soma de *eu* + *vocês* (meus colegas de turma).

4.2.4 Aulas VII e VIII – Os pronomes pessoais e a construção da concordância, observando-se contexto de uso

Os pronomes *a gente* e *você* apresentam uma concordância diferente do que seria utilizado nos seus correspondentes, *nós* e *tu*, respectivamente: *nós* e *a gente* – concordância verbal 1ª pessoa do plural e 3ª pessoa do singular; *tu* e *você* – concordância verbal 2ª e 3ª pessoa – flutuação dos possessivos no PB.



Fonte: Jornaleção, 2016.

Nessa aula, foram retomados os conceitos vistos na aula anterior sobre o pronome *nós*, no que se refere às questões de número e o uso do pronome majestático. Os alunos concluíram que na tirinha acima, trabalhada em sala de aula, o pronome se refere às personagens presentes na imagem. Houve a percepção de que a forma *a gente*, presente no primeiro quadrinho, representa o mesmo grupo. Nesse sentido, questionamos qual seria a razão de, no mesmo enunciado, estarem presentes as duas formas. Uma aluna levantou a possibilidade de que isso ocorre para evitar a repetição, a qual, segundo a aluna, é um “erro” na escrita. Questionamos a turma a respeito da repetição e todos concordaram que este é um problema nos textos. Cabe notar que, para os alunos, esse fenômeno é visto como algo negativo e que não entra em jogo a distinção entre a modalidade escrita e a oral-dialogada, na qual esse fenômeno é comum.

Ainda sobre o enunciado no primeiro quadrinho e a utilização do pronome *a gente*, outra possibilidade seria a utilização da forma *conosco*, contudo, os alunos não demonstram ter conhecimento desta forma. Seria pertinente, portanto, em outra ocasião, realizar um trabalho sobre os pronomes oblíquos, pois não houve tempo hábil para tal abordagem.

Segundo o planejamento para a turma, proposto pela regente, atualmente os alunos estão aprendendo sobre os verbos. Por esse motivo, foi bastante pertinente introduzir a distinção na concordância com o pronome *nós*, primeira pessoa do plural, e a concordância com *a gente*, terceira pessoa do singular. Os alunos, com o auxílio da professora, localizaram os verbos, que foram percebidos pelos alunos como

conjugados na primeira pessoa do plural. Questionados sobre como seria feita a concordância com *a gente*, se seria possível apenas trocar o pronome, a turma se dividiu: alguns alunos opinaram que sim, tudo bem, enquanto outros discordaram. Novamente, o conceito de “erro” foi empregado como a diretriz para os julgamentos feitos pelos alunos. Tendo em vista as dúvidas, explicamos como é feita a concordância com cada uma das formas. Para isso, dividimos o quadro em duas partes e escrevemos os enunciados com as duas formas, respectivamente.

Quadro 5 – Enunciados originais e refacções

Transcrição dos enunciados da tirinha – Uso de <i>nós</i>	Refacção dos enunciados – Uso da forma <i>a gente</i>
E1 - “Nós vamos nos comunicar com o ser humano da mesma forma que ele está se comunicando com a gente: através do lixo!”	E1 - “A gente vai se comunicar com o ser humano da mesma forma que ele está se comunicando com a gente: através do lixo!”
E2 - “Temos que juntar todo lixo que conseguirmos achar na volta, mostrar para o ser humano e torcer para que isso o sensibilize.”	E2 - “A gente tem que juntar todo lixo que conseguir achar na volta, mostrar para o ser humano e torcer para que isso o sensibilize”.
E3 - “E como nós vamos convencer a nos ajudar?”	E3 - “E como a gente vai convencer a ajudar (a gente)?”
E4 - “Só temos que explicar calmamente os nossos argumentos...”	E4 - A gente só tem que explicar calmamente os argumentos da gente...”

Fonte: A autora.

A refacção no quadro foi realizada coletivamente e os alunos copiaram no caderno. A porção E3 (enunciado 3, terceiro quadrinho) gerou muitas dúvidas e os alunos lançaram mão de várias hipóteses sobre qual seria a melhor forma. Por esse motivo, as duas formas foram registradas. Ao final da atividade, os alunos chegaram à conclusão de que há entendimento nas duas versões, mas a segunda é uma versão mais problemática devido ao grande número de repetições. Um aluno ainda aventou que a segunda versão estaria mais próxima da modalidade oral-dialogada.

Percebemos que, mesmo sem dominarem a nomenclatura, os alunos compreendem as distinções entre a modalidade escrita e a modalidade oral.

Na sequência, a aula teve prosseguimento com a apresentação da tirinha que se segue:



Fonte: O gato no telhado, 2016.

Nosso objetivo aqui foi trabalhar a concordância dos pronomes *tu* e *você*. Retomamos as discussões realizadas no primeiro encontro sobre o emprego das duas formas e lembramos que, atualmente, *você* é mais utilizada, mas há a ocorrência de *tu* em situações de menor formalidade ou maior proximidade.

A partir das discussões sobre a concordância de *nós* e *você*, apresentamos o quadro abaixo:


Quadro 6 – Pronomes

PESSOA	PRONOME SUJEITO	PRONOME OBJETO
1ª pes. sing.	Eu	Me, mim, comigo, minha/meu
2ª pes. sing.	Tu Você	Te, ti, contigo, teu/tua Se, lhe, você, seu/sua
3ª pes. sing.	Ele/Ela	o, a, se, si, lhe, dele/dela
1ª pes. plural	Nós A gente	Nos, conosco, nosso/nossa Se, a gente
2ª pes. plural	Vós Vocês	Vos, vosso/vosso Se, lhes vocês
3ª pes. plural	Eles/Elas	Os, as, lhes, eles/elas/ seus/suas.

Fonte: adaptado de Menon (1995).

O quadro foi elaborado a partir de Menon (1995), tendo em vista a proposição de um trabalho com a concordância verbal. A fim de que os alunos compreendessem o emprego das formas oblíquas/pronome objeto, foram elaborados conjuntamente no quadro alguns enunciados simples, com verbos como *ver*:

Eu me vejo
 Tu te vês
 Você se vê
 Ele se vê
 Nós nos vemos
 A gente se vê
 Vós vos vedes
 Vocês se veem
 Eles se veem



Nosso intuito era verificar que a concordância de *você/vocês*, entendidos como pronomes de segunda pessoa, ou seja, a quem se fala, é realizada como a concordância da terceira pessoa. Isso foi facilmente compreendido pelos alunos e retomamos a tirinha.

Nos primeiros quadrinhos, há os seguintes enunciados:

“Verdade, Filipe? Teu pai te deu mesmo um jogo de xadrez?”

“E você sabe jogar?”

Expliquei que, de acordo com a Gramática Tradicional, esses enunciados deveriam ser regidos da seguinte forma:

“Verdade, Filipe? Teu pai te deste mesmo um jogo de xadrez?”

“E tu sabes jogar”

Mas que, sendo a tirinha um gênero mais próximo, de baixa formalidade, e no qual se procura retratar ações cotidianas, houve o emprego de um texto mais próximo da modalidade oral-dialogada. Salientei que a situação comunicativa, uma conversa entre duas crianças, que são amigas, também contribuía para isso.

Retomamos o conceito de “erro”, o qual foi trazido pelos alunos em outros momentos. Expliquei, sob essa perspectiva e tendo em vista a tirinha, que o melhor seria falarmos em “adequação”, a qual se relaciona à situação comunicativa e aos objetivos do locutor/produtor do texto.

5 UNIDADE DIDÁTICA

UNIDADE DIDÁTICA
Mestranda: Ana Paula Santos
Orientadora: Aparecida Feola Sella
- Número de aulas previstas: 8 h/a de 50 minutos - SÉRIE/ANO: 7º Ano do ensino fundamental
Conteúdo estruturante: Uso dos pronomes pessoais na perspectiva da interação formal e informal
Conteúdo específico: Funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto em tirinhas

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo Geral

Ensinar os alunos a reconhecerem o papel dos pronomes pessoais do caso reto na linguagem em funcionamento.

5.1.2 Objetivos Específicos

- Levar os alunos a reconhecerem os pronomes pessoais do caso reto e suas respectivas funções na modalidade escrita;
- Repassar para os alunos as funções dos pronomes pessoais do caso reto em tirinhas e vincular tais funções ao cotidiano;
- Discutir com os alunos a diferença de uso dos pronomes pessoais do caso reto na modalidade escrita e comparar com a oral, diante de situação de baixa formalidade versus alta formalidade;

5.2 Metodologia

5.2.1 Aulas I e II – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades de Metalinguagem, com base na Gramática Tradicional

1.1 Discutir concomitantemente as noções de norma padrão, norma culta e variedades linguísticas;

1.2 Compreender as noções de erro e adequação;

1.3 Exemplos e exercícios de avaliação;

1.3.1 Fica a critério do/a professor/a aplicar atividade individual ou em grupo.

Para começar, vamos discutir, aqui, as noções de *Norma Padrão*, *Norma Culta* e *Variedades Linguísticas*. Além disso, vamos compreender o que é *erro* e *adequação*.

Para iniciar essa discussão, leremos o texto “A lenda de Rui Barbosa”, mas antes de mais nada vamos saber um pouco mais sobre quem foi esse famoso orador brasileiro.

Rui Barbosa (Rui Barbosa de Oliveira), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 10 de março de 1923. Membro fundador, escolheu Evaristo da Veiga como patrono da cadeira nº. 10 da Academia Brasileira de Letras.²

Em 1907, durante o governo de Afonso Pena, Rui Barbosa alcançou celebridade mundial ao representar o Brasil na Conferência de Haia, que reuniu as grandes personalidades da diplomacia mundial. O grande tema era a criação de uma corte permanente de justiça. Com seus longos discursos e atacando a classificação dos países pela sua força militar Rui Barbosa conquistou o respeito das nações. Sua volta ao Brasil foi uma festa. Já conhecido como a “Águia de Haia”, recebeu do presidente da República uma medalha de ouro.³

² Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>. Acesso em: 02/06/2018.

³ Disponível em: https://www.ebiografia.com/rui_barbosa/. Acesso em: 02/06/2018.

A lenda de Rui Barbosa

Diz a lenda que Rui Barbosa, ao chegar em casa, ouviu um ruído estranho vindo do seu quintal. Chegando lá, constatou haver um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se vagarosamente do indivíduo e, surpreendendo-o ao tentar pular o muro com seus amados patos, disse-lhe:

- Oh, bucéfalo anácrono! Não o interpelo pelo valor intrínseco dos bípedes palmípedes, mas sim pelo ato vil e sorrateiro de profanares o recôndito da minha habitação, levando meus ovíparos à sorrelfa e à socapa. Se fazes isso por necessidade, transijo; mas se é para zombares da minha elevada prosopopeia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica bem no alto da tua sinagoga, e o farei com tal ímpeto que te reduzirei à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

E o ladrão, confuso, diz: - "Dotô, eu levo ou deixo os pato?"

Fonte: Crase sem crise, 2010.

1. Tendo em vista o que consta do primeiro parágrafo do texto, qual teria sido a intenção de Rui Barbosa ao se dirigir ao ladrão?

2. O ladrão entendeu essa intenção? Por quê? E você conseguiu compreender o que disse o dono dos patos?

3. Observe agora o significado de algumas expressões presentes no texto (se necessário, consulte o dicionário para pesquisar outras palavras e expressões):

- a) “bucéfalo anácrono” (l 5) = cabeça de boi inoportuno.
- b) interpelar (l 5) = perguntar, questionar.
- c) “valor intrínseco (l 5) = valor próprio de algo.
- d) “bípedes palmípedes (l 5-6) = animal que possui dois pés ou anda sobre dois pés e que tem os dedos dos pés unidos por uma membrana – pato, nesse caso.
- e) “ato vil e sorrateiro = ação desprezível e oculta, sorrateira.
- f) profanar = desrespeitar.
- g) “à sorrelfa e à socapa” = expressões sinônimas, de forma disfarçada.
- h) transigir = aceitar, ser tolerante.
- i) “prosopopeia” = forma de falar
- j) “bengala fosfórica” = (sentido figurado) bater com a bengala de forma rápida e violenta.
- k) “alto da tua sinagoga” = (sentido figurado) no alto da tua cabeça.
- l) “ímpeto” = força.
- m) “quingagésima potência” = força dividida em 50 partes, ou seja, algo muito pequeno, muito fraco.
- n) “vulgo” = o povo.

4. Agora, releia o texto. Reescreva com suas palavras a advertência feita por Rui Barbosa ao ladrão:

5. Podemos considerar que Rui Barbosa atingiu os efeitos pretendidos com o seu discurso? Por quê?

Após a leitura e compreensão do texto, vemos que nem sempre falar tudo direitinho é a melhor maneira para conseguir se comunicar. Isso significa dizer que podemos falar sem nos preocupar e deixar de lado o que aprendemos na Escola? Não, também não é isso. A palavra-chave é *adequação*, ou seja, para cada momento ou situação e de acordo com o que desejamos, há uma forma mais adequada. Por isso, é tão importante o aprendizado sobre a língua portuguesa, para saber identificar como e quando se utilizar de formas diferentes. Vamos agora entender alguns conceitos:

a) *Norma padrão*: é uma forma ou variedade da Língua Portuguesa apresentada pelas Gramáticas Tradicionais. Nesses manuais, há a noção de como escrever ou falar em situações mais formais, que são apresentações, atos públicos ou políticos, quando nos dirigimos a uma autoridade ou a alguém com quem não temos intimidade. Em nosso cotidiano, geralmente, não utilizamos essa variedade, mas é importante aprendê-la e saber quando utilizar.

b) *Norma culta*: é uma variedade da Língua Portuguesa falada pelas pessoas que moram em grandes centros, com maior escolaridade e, muitas vezes, maior poder econômico e status. Antigamente, pensava-se que apenas a forma de falar dessas pessoas seria a forma como todos deviam falar e que a variedade falada por elas era muito diferente de como pessoas que moram na zona rural ou não têm muita escolaridade; porém, estudos mostraram que há muita coisa parecida.

Em situações mais formais, é importante cuidar da forma como nos comunicamos. Nesse sentido, veremos a questão dos *pronomes pessoais do caso reto*, os quais são usados de acordo com os possíveis *contextos de interação*, ou seja, com situações em que nos relacionamos com as pessoas, com certas intenções ou objetivos, e, para atingi-los, utilizamos a linguagem de formas diferentes. As diversas relações sociais devem ser compreendidas no âmbito geográfico, social, de faixa etária, de profissão, de gênero. A escola é um contexto de interação no qual se espera o aprendizado da variedade padrão, uma vez que boa parte dos textos escritos segue essa variedade.

Observemos que, na tirinha seguinte, Chico Bento usa vocábulos que indicam a região de origem. Compare a fala do Chico Bento com a da professora.



Considerando seu conhecimento de mundo sobre a personagem Chico Bento e a tirinha, responda:

1. Qual é a situação de interação da qual fazem parte Chico Bento e Dona Marocas, na tirinha?

2. Por que no primeiro quadrinho a professora repete a fala de Chico Bento? Qual era intenção de D. Marocas? Ela atingiu o que pretendia? Por quê?

3. No terceiro quadrinho, D. Marocas fica zangada com Chico. Por quê? Você concorda com essa reação da professora? Por quê?

4. Tendo em vista outras tirinhas em que o Chico Bento aparece como personagem, você considera que o castigo recebido surtiu efeito na forma como o menino fala?

5. Observe o enunciado utilizado pela professora no último quadrinho:

“E amanhã quero você o *fino* no português!”

Assinale a alternativa que apresenta um significado semelhante:

- A) Que tem pouca espessura, grossura ou largura (perna fina, livro fino).
- B) Que tem fio aguçado (faca).
- C) Diz-se de som ou voz aguda.
- D) Que revela amabilidade, finura nos modos.
- E) Uso do português padrão.

Agora, assinale a alternativa que apresentaria o sentido oposto para a palavra *fino*:

- A) Grosso, largo, volumoso.
- B) Grosseiro, desagradável, mal-educado.
- C) Variedade caipira do português.
- D) Grave (som ou voz).
- E) Cego, embotado, sem fio.

6. Considerando a questão anterior, qual é a visão de D. Marocas sobre a variedade linguística utilizada por Chico Bento? Observando a tirinha, você concorda que a personagem foi rude com a professora? Por quê?

7. No segundo quadrinho, Chico utiliza o pronome *ocê*. De acordo com a variedade culta, como deveria ser essa forma? Mas, considerando o contexto de interação, o menino poderia se dirigir à professora de outra forma? Como?

A norma padrão (utilizada na modalidade escrita e em situação de alta formalidade) segue o que prevê as gramáticas tradicionais. Situação de alta formalidade seria aquela em que você precisa ser mais polido ao falar e ao escrever:

quando for pedir emprego, quando estiver atendendo as pessoas que procuram seus serviços; quando estiver apresentando um trabalho na escola, etc.

Você poderia explicar por que se espera que em uma situação de alta formalidade o falante use regras da norma padrão ao compor o seu diálogo?

Por outro lado, quando estamos conversando com nossos amigos, com nossas pais e irmãos, e demais parentes em um domingo de reunião familiar, não usamos uma linguagem tão formal.

Dependendo da pessoa a qual nos dirigimos, utilizamos pronomes diferentes. Vejamos:



Fonte: Psicologia dos Psicólogos, 2012.

Na tirinha acima, o contexto requisita que os participantes utilizem uma linguagem formal. Por essa razão, são utilizados os pronomes de tratamento, os quais substituem os pronomes pessoais, no caso o pronome *você*. Comparando com a tirinha lida antes, Chico Bento conhecia a professora e a chama de *você*. Nesta tirinha, o médico e a mulher não se conhecem, e a consulta é um evento de maior formalidade, por isso são utilizados os pronomes *senhor* e *senhora*, os quais demonstram esse distanciamento e respeito.

Vamos verificar os pronomes abaixo:

Pronome		Quando deve ser utilizado?
Você	=	tratamento familiar
Senhor, Senhora	=	tratamento de respeito
Senhorita	=	moças solteiras
Vossa Excelência	=	altas autoridades
Vossa Reverendíssima	=	sacerdotes
Vossa Eminência	=	cardeais
Vossa Santidade	=	o Papa
Vossa Majestade	=	reis e rainhas
Vossa Majestade Imperial	=	imperadores
Vossa Alteza	=	príncipes, princesas e duques
Vossa Magnificência	=	reitores de universidades

Fonte: Pronomes de Tratamento, 2012.

Vemos aqui que os pronomes de tratamento indicam diferentes contextos, que exigem maior formalidade na maneira de tratar os interlocutores.

O que é norma culta hoje pode não ter sido antes. Há pronomes que já foram muito empregados e hoje praticamente caíram em desuso. Há também o caso de pronomes que não existiam e que passaram a existir. Um exemplo disso é o processo que deu origem ao pronome *você*, o qual se originou da forma *Vossa Mercê*.

Vamos pensar um pouco sobre a história do uso desse pronome? Na Idade Média, a sociedade era bastante rígida e o rei era o poder máximo. As pessoas se dirigiam a ele para obter favores ou graças, ficando à mercê do seu poder. Ao se dirigir ao rei, as pessoas deviam ser bastante formais e respeitosas e utilizavam a forma *Vossa Mercê*. Com o tempo, ao se dirigir a outras pessoas poderosas, como os nobres, passou-se a empregar esse pronome de tratamento e a forma perdeu o emprego original, mas ainda demonstrava grande respeito às pessoas. Aos poucos, *Vossa Mercê* foi substituído por *vosmecê*, *vancê*, até o atual *você*. Essa forma, ao contrário do passado, não demonstra distanciamento e formalidade, mas familiaridade e proximidade.

Na tirinha a seguir, podemos verificar a formalidade entre pessoas que, mesmo em um contexto de interação que poderia ser considerado de baixa formalidade, uma conversa entre marido e mulher, utilizam vocábulos mais formais. Isso pode ser explicado tendo em vista se tratar de um rei e de uma rainha.



Vamos refletir sobre a formalidade entre as personagens, decorrente da posição social, e percebida na roupa, na linguagem, na forma de interação.

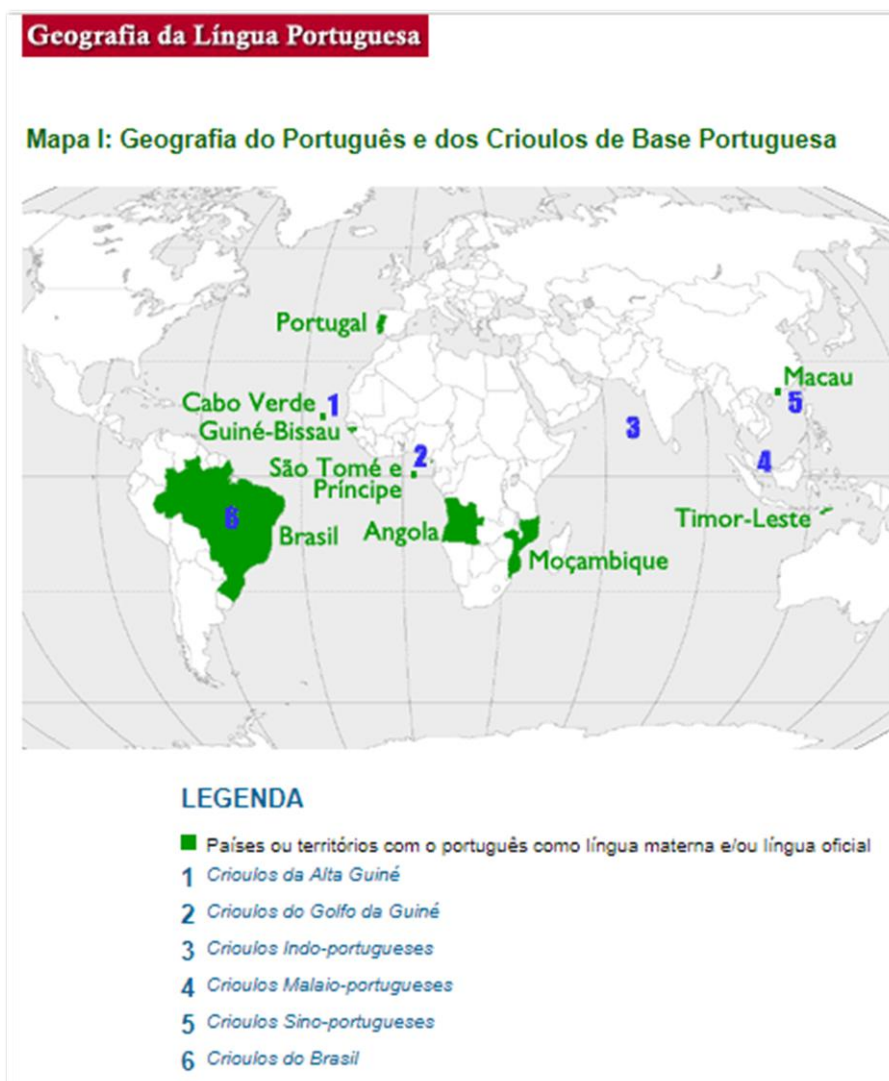
O que você acha do pronome *vossa*? Ele é usado ainda hoje?

5.2.2 Aulas III e IV – Diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu e diferenças entre a modalidade escrita e a modalidade oral-dialogada

- 1.1 Discutir distinções entre o Português Brasileiro e o Português Europeu, bem com diferenças entre as modalidades oral e escrita;
- 1.2 Compreender a relação entre as modalidades oral e escrita em tirinhas;
- 1.3 Fica a critério do/a professor/a aplicar atividade individual ou em grupo.

Questões motivadoras (respostas orais)

1. Por que falamos uma língua chamada “Português” e não “Brasileiro”?



Fonte: História da Língua Portuguesa (online).

Nas aulas de História, você já dever ter estudado a respeito da colonização do Brasil pelos portugueses, os quais trouxeram para a nossa terra os seus costumes, modo de viver e a língua portuguesa. Desse modo, nós falamos a língua deixada pelos colonizadores: o português.

2. Você já leu ou ouviu um falante de português que mora em Portugal ou em outros países de língua portuguesa? Percebeu que há diferenças entre a maneira de falar?

Vejamos no quadro a seguir alguns termos que diferem no português brasileiro e no de Portugal:

Português do Brasil	Português de Portugal
Abridor	tira-cápsulas
Açougue	Talho
Aeromoça	hospedeira de bordo
Apostila	Sebenta
Bala	Rebuçado
Banheiro	casa de banho
Cafezinho	Bica
caixa, caixinha	Boceta
Calcinha	Cueca
carteira de identidade	bilhete de identidade
carteira de motorista	carta de condução
Celular	Telemóvel
Conversível	Descapotável
faixa de pedestres	Passadeira
Fila	fila ou bicha (gíria)
Geladeira	Frigorífico
Grampeador	Agrafador
história em quadrinhos	banda desenhada
Injeção	injeção ou pica (gíria)
Meias	Peúgas
Ônibus	Autocarro
Pedestre	Peão
ponto de ônibus	Paragem
professor particular	Explicador
Sanduíche	Sandes
Sorvete	Gelado
Suco	Sumo
Trem	Comboio
Vitrine	Montra
Xícara	Chávena

Fonte: Só português (online).

O português que falamos no Brasil é diferente daquele falado em Portugal. O PB se diferencia a depender de cada região, de contextos de interação. As diferenças envolvem o vocabulário, a sintaxe e a forma de falar. Observemos, agora, a tirinha a seguir.

Jogos online



1. Observando a tirinha, podemos inferir que o menino é estudioso ou não?

2. Explique a reação do menino no terceiro quadrinho.

3. A respeito do contexto de interação, essa é uma situação formal ou informal? Justifique com elementos da tirinha.

4. Observe os enunciados da tirinha e adapte para a forma como elas seriam proferidas por brasileiros no mesmo contexto de interação: (Recomendamos fazer essa atividade com o/a professor/a e os colegas)

a) “Então, como é que correu o vosso dia?”

b) “O teste de português correu-me muito bem, devo ter boa nota!”

c) “O pai tem razão... Há coisas mais interessantes para fazer... Jogar online anda a dar-me cabo da vida...”

(Respostas possíveis)

a) Então, como foi o seu dia/como foi o dia de vocês?

b) Eu fui muito bem no teste de português, devo tirar uma nota boa!

c) Meu pai tem razão... Há/Tem coisas mais interessantes para fazer... Jogar jogos online anda me matando/está acabando com a minha vida...

Podemos perceber as seguintes diferenças:

- Uso de *correu* (Portugal) e *foi* (Brasil) - o verbo correr, nesse sentido, é visto como mais formal, próximo da variedade padrão.
- Uso de *vosso* para indicar posse. No português brasileiro, utilizamos *seu* e *de vocês*;
- Uso do pronome possessivo *meu* para referir-se ao pai no Brasil.
- No Brasil, preferimos a ideia de que uma ação com continuidade é expressa pelo gerúndio (-ndo, matando, acabando), mas em Portugal é expresso pelo infinitivo (-r, anda a dar).

Passaremos a ver agora diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita.



Nos dois primeiros quadrinhos, há enunciados que se aproximam da escrita. Nesse sentido, a escolha das palavras e o efeito que elas produzem foi pensado por cada uma das personagens. Assim, podemos compreender que o texto escrito exige do seu produtor maior planejamento, mas possibilita muitas correções posteriores, o que não é possível na modalidade oral. Já no último quadrinho, cuja linguagem se aproxima da oralidade, não há tempo para planejar e os produtores não fizeram escolhas na forma de dizer.

De fato, no quadrinho, as duas personagens falam sem pensar, pois estão brigando. Se for preciso fazer alguma correção ou pedir desculpas, isso teria de ser feito na mesma hora, cara a cara com o interlocutor.

No texto escrito, o interlocutor é uma figura virtual, ou seja, imaginamos que estamos escrevendo para alguém que lerá o nosso texto. Quando falamos, podemos saber se nosso interlocutor está prestando atenção, o que pode ser verificado pelo olhar, pelos gestos ou pelas respostas.

As tirinhas e as histórias em quadrinhos procuram mostrar a forma como as pessoas falam, o que torna as tirinhas bastante atraentes para os leitores. Pensando nisso, vamos criar falas próximas à oralidade para a tirinha abaixo:



5.2.3 Aulas V e VI – Reconhecimento dos pronomes pessoais do caso reto – Atividades de Metalinguagem, com base na Gramática Tradicional

- 1.1 Mostrar para os alunos possíveis funções dos Pronomes Pessoais do Caso Reto em contextos de interação. Recorrer às tirinhas expostas abaixo, a fim de que o aluno possa avaliar os usos em seu cotidiano escolar, familiar, na igreja, etc.;

- 1.2 Levar os alunos a destacarem as funções dos Pronomes Pessoais do Caso Reto conforme pressupostos da Linguística, em comparação com o que prevê a gramática tradicional. Estabelecer um quadro comparativo e retomar o exercício metalinguístico;
- 1.3 Repassar para o aluno atividade de exploração de exercícios epilinguísticos;
- 1.4 Se possível, questionar a turma quanto ao uso dos pronomes pessoais do caso reto em tirinhas e em outros gêneros textuais.

Vamos observar a tirinha abaixo:



Além disso, há o reconhecimento da expressão *a gente* como uma possibilidade válida para a 1ª pessoa plural. Da mesma forma, os encaminhamentos relacionados ao uso da 2ª pessoa, por meio das formas *tu*, *ocê* e o *senhor* remetem a uma postura mais reflexiva e pautada no uso real.

5.2.4 Aulas VII e VIII – Exercícios de reflexão

- 1.1 Levar os alunos a perceber a concordância verbal com os pronomes e a exercitar a concordância em função de atividade metalinguística e em função de atividade epilinguística;
- 1.2 Entregar tirinhas para que eles façam o reconhecimento de funções explicadas;
- 1.3 Levar os alunos a refletir sobre a utilidade da concordância verbal.

Gênero textual é um termo que se usa para indicar textos que circulam em espaços sociais compatíveis e que têm as mesmas características. Por exemplo, as tirinhas são encontradas na modalidade escrita da língua, quer seja em textos impressos, quer seja em textos veiculados na internet. Nas tirinhas, devemos considerar que há ilustrações e enunciados (frases) verbais.

Vejamos a tirinha a seguir. Observe que as personagens estão desenhadas e, a cada quadrinho, elas se comportam de acordo com o diálogo em andamento. Então, além das falas, podemos observar os gestos e demais elementos da ilustração.

Vamos, agora, descrever as personagens e as características de cada uma, de acordo com a leitura da tirinha acima e o conhecimento de mundo que você possui sobre essa tirinha:

a) Calvin: _____

b) Haroldo: _____

c) Pais do Calvin: _____

d) Rosalyn: _____

Seria interessante sabermos um pouco sobre a história da tirinha sob análise. Segundo um pesquisador da tirinha do Calvin, chamado Gonçalves (2016)⁴, Calvin e Haroldo são os personagens criados pelo autor Bill Watterson. Calvin é um garotinho de 6 anos e Haroldo é seu melhor amigo, um tigre de pelúcia, que o menino trata como se fosse real. Os dois amigos abordam diversos temas de maneira descontraída.

Gonçalves (2016) explica que Calvin, menino de seis anos, tem suas próprias opiniões, e vive em um mundo fantástico, distante da realidade do mundo moderno. Haroldo é um tigre de pelúcia, que, para Calvin, está vivo e é seu companheiro. Calvin apresenta sabedoria, sabe argumentar e se esforça para atividades de classe, porque “sua imaginação vai muito além do que está sendo pedido”.

Os pronomes pessoais realizam “a relação entre a linguagem e os seres”, ou seja, apontam para o real a partir de três posições ou relações: quem fala, com quem se fala, e a pessoa de que falamos. Na tirinha acima, os pronomes fazem exatamente isso: relacionam as personagens entre si quando elas estão interagindo.

Tradicionalmente, estudamos os pronomes da seguinte maneira:

	Singular	Plural
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	Tu	Vós
3ª pessoa	Ele/Ela	Eles/Elas

Fonte: Organizado pela autora, a partir de Almeida (2005).

A primeira (*eu/nós*) e a segunda pessoa (*tu/vós*) se referem, respectivamente, a quem fala e com quem se fala, e a terceira (*ele/ela/eles/elas*) indica o assunto, ou melhor, do que ou de quem se fala.

Contudo, percebemos que, em nosso dia a dia, há outras possibilidades de uso dos pronomes. Como vimos anteriormente, não cabe falar em *erro*, mas *adequação*, e se torna importante entender a quem os pronomes se referem e quais funções desempenham na oralidade e na escrita. Assim, percebemos que,

⁴ Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd5_Elisane_Gon%C3%A7alves.pdf. Acesso em: 04/06/2018.

atualmente, há outras possibilidades, em se tratando de pronomes pessoais do caso reto do português brasileiro.

	Singular	Plural
1ª pessoa	Eu	Nós (Eu+Você) Nós (Eu+Você+Ele) Nós (Eu+Ele) A gente (Eu+Você) A gente (Eu+Você+Ele) A gente (Eu+Ele)
2ª pessoa	Tu/Você	Vós/Vocês
3ª pessoa	Ele/Ela	Eles/Elas

Nessa segunda tabela, percebemos que há um número maior de possibilidades, mas o esquema das três pessoas ainda é o mesmo. Algumas dessas formas, como *vós*, são muito pouco utilizadas. Certas formas podem ser usadas alternadamente como outras, o que depende das condições de interação. Vejamos com um pouco mais de calma:

1 O *eu* representa a primeira pessoa, quem está falando no momento.

2 O *nós* representa quem fala, a primeira pessoa. Essa palavra pode representar *eu + você/vocês*, *eu + você/vocês + ele/ela*, *eu + ele/ela*;

2.1 Os pronomes *você/vocês*, no chamado plural de modéstia ou plural majestático, que é uma forma de se expressar sem que, realmente, o *eu* ou o *você/vocês/ele* etc., estejam realmente envolvidos na ação?

2.2 *Nós* e *a gente* representam a primeira pessoa do plural, sendo possível, em determinadas condições, serem intercambiáveis.

3 O *você/vocês* e o *tu/vós* representam com quem se fala. Atualmente, a forma *tu* não é tão comum no Brasil quanto *você*, limitando-se a algumas regiões, como o Sul do país, entre outras. E o *vós* só é utilizado em situações extremamente formais e restritas, como no discurso religioso. As formas *você/vocês* requerem o verbo na terceira pessoa, como em “Você sabe da novidade?” e, tradicionalmente, o

tu demanda os verbos na segunda pessoa (“Tu sabes da novidade?”). No entanto, é comum que o *tu* seja empregado com verbos na terceira pessoa (“Tu sabe da novidade?”). Em termos de norma padrão, este uso não é aceito.

4. Os pronomes *ele/ela/eles/elas* podem relacionar tanto pessoas como animais ou objetos inanimados. Para saber isso, então, é preciso observar todo o contexto.

Vamos estudar os pronomes observando a tirinha acima. Mas não podemos esquecer que, em tirinha, além do texto verbal, a ilustração ajuda no processo de interpretação. Assim, ao estudar os pronomes, devemos observar os gestos das personagens e os balões, cujos rabichos apontam para quem fala.

1. Nos quatro primeiros quadrinhos, a quem se refere o pronome *nós*?

2. Quando Calvin diz “Nós estamos fritos”, Haroldo realmente terá problemas com a babá? Por quê?

3. Tendo em vista as atividades anteriores sobre as personagens e seu conhecimento de mundo, pode-se dizer que ocorre plural de modéstia ou plural majestático? Justifique a sua resposta.

4. No primeiro quadrinho, por que Haroldo, ao responder a Calvin, utiliza *você* e não o pronome *nós*?

5. Durante os quatro primeiros quadrinhos, o emprego alternado de *eu* e *você* gera humor no texto. Explique o porquê, tendo em vista os objetivos comunicativos de Calvin e Haroldo nesse contexto de interação.

6. No terceiro quadrinho, são utilizados os pronomes *nós* e *a gente*. É possível que, nessa situação, essas formas sejam sinônimas? Por quê?

7. Como estudamos antes, a terceira pessoa representa o assunto (do que ou de quem estamos falando). Nos primeiros quadrinhos, a quem o pronome *ela* se refere?

8. Os quatro quadrinhos da linha inferior da tirinha apresentam novos personagens: os pais de Calvin e Rosalyn. No segundo quadrinho dessa linha, o pai de Calvin diz "...você não precisa se preocupar...". A quem se refere o pronome *você*? Como é possível saber?

9. No último quadrinho, temos o pronome *nós*. A quem essa forma se refere?

5.2.5 Aula IX – Atividades de avaliação da fixação do conteúdo ministrado

1. Avaliar o aprendizado com as atividades desenvolvidas, tendo em vista as funções dos Pronomes Pessoais do Caso Reto em tirinhas.
 - 1.1 Fixar conceitos como *Norma Culta*, *Norma Padrão*, *erro* e *adequação*, Pronomes Pessoais do Caso Reto, conforme pressupostos da Linguística, em comparação com o que prevê a gramática tradicional.

Atividade 1

(Folha de S. Paulo, 3/8/2007.)

1. No primeiro quadrinho, o papagaio emprega os termos *bicicreta*, *cocrete*, *cardeneta*. Segundo a norma padrão, como deveriam ser escritas essas palavras?

2. Embora essas palavras não estejam de acordo com norma padrão, é possível entender a que objetos elas se referem?

3. A partir da maneira como o papagaio falava, a mulher fez um julgamento sobre ele e tomou uma atitude. Quais seriam as possíveis razões que a levaram a fazer isso?

4. Ao chegar para a devolução do animal, um homem a questiona sobre a razão dessa ação. O que surpreende na resposta do homem?

5. Considerando os contextos de interação apresentados na tirinha, podemos dizer que a forma como o papagaio e o homem falam é adequada? Por quê?

6. Mesmo que seja possível compreender enunciados como os proferidos pelo papagaio e pelo homem, falantes que usam esses vocábulos podem sofrer preconceito? Justifique sua resposta.

Atividade 2



Fonte: Com pauta, 2013.

1. Por que Calvin está zangado? Em sua opinião, essa é uma preocupação justa? Por quê?

2. Considerando o enunciado da mãe, no último quadrinho, Calvin age de acordo com o que está defendendo? Justifique a sua resposta.

3. No primeiro quadrinho, é empregada a forma *eu*. A quem ela se refere? A partir do texto verbal e do texto não verbal (da ilustração, do que está desenhado), justifique a sua resposta.

4. A forma *nós*, conforme estudamos, pode representar diferentes pessoas do discurso. Observe o segundo quadrinho e explique a quem se refere o pronome *nós*.

5. Quando nos dirigimos ao nosso interlocutor, utilizamos o pronome *ocê*. No último quadrinho, a mãe está falando com Calvin, mas não utiliza esse pronome. Que termos ela utiliza e por que razão faz isso?

5.3 Comentários Finais ao/a professor/a

Neste ponto, o professor poderá verificar se os alunos conseguem lidar com o funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto, por meio de trabalho em grupo, com encenações que podem surgir das tirinhas, de causos, de novelas e de outros gêneros que resultem na verificação de assimilação do conteúdo.

Cabe salientar que os encaminhamentos propostos aqui devem ser pensados como uma sugestão de trabalho, ficando a cargo do/a professor/a entender a(s) turmas com as quais se pretende realizar a atividade. O desenvolvimento de canais de comunicação professor-alunos não é uma tarefa fácil e depende, conforme apontamos anteriormente, da sensibilidade e percepção. O objetivo desta unidade não é esgotar o tema, mas colaborar com o trabalho do professor.

As frases que aparecem nos quadrinhos denotam expectativas de cada personagem em função também das relações com os outros personagens e com as condições e da história de vida de cada uma dessas personagens. As tirinhas

vinculam questões sociais nas relações entre os sujeitos parceiros, de acordo com sua posição social, expectativa, gestos, entonação. Além disso, precisamos avaliar como as personagens estão ilustradas, como mudam de um quadrinho para outro. É possível que, em turmas mais agitadas ou mais numerosas, o andamento da atividade desenvolvida na oralidade seja prejudicado. Seria possível, nesse caso, por exemplo, solicitar aos alunos que registrassem os comentários dos colegas. Também será interessante trabalhar com grupos de alunos, sendo que um representante de cada grupo faria a apresentação do resultado das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas palavras que encerram as considerações finais desta dissertação, busca-se somente reforçar pesquisas que estão sendo realizadas desde a década de 1970, aqui no Brasil. Insere-se o ingrediente de pesquisa aplicada em sala de aula, em uma região específica, o Oeste do Paraná, em uma escola específica e em uma comunidade específica.

O ensino da Língua Portuguesa no nível Fundamental sempre se apresenta como um desafio, devido não só a questões relacionadas às novas tecnologias, mas também aos problemas relativos aos parâmetros tradicionais ainda vigentes nos livros didáticos, que desconsideram, de forma geral, que há um Português Brasileiro. A compreensão desta situação gera o entendimento de que a língua é dinâmica, tanto em termos de evolução histórica quanto em termos de diferenças estabelecidas por processos sociais, como migração, imigração, profissão, faixa etária, nível de escolaridade, etc.

O ensino dos pronomes pessoais do Português Brasileiro significa, em primeira instância, a consideração desse estado de coisas. Dessa maneira, a noção de variedades linguísticas se torna de suma importância para um roteiro de ensino em que se queira demonstrar o funcionamento de uma língua. A variedade culta, nessa perspectiva, não será considerada como a única e legítima. Sendo assim, as variedades de prestígio podem ser adotadas para determinados eventos de interação, mas não para todos. Cabe à escola esclarecer tais fatos aos alunos.

As gramáticas tradicionais regem regras que, em princípio, são esperadas em situação de terna formalidade, e em especial na modalidade escrita. Essa correlação deve ser explicada ao aluno, principalmente porque os livros didáticos seguem essas gramáticas, e muitas vezes de forma desconexa com a percepção de texto, de interação e até mesmo de literatura.

Seguindo esses preceitos e considerando a metodologia da pesquisa-ação, realizou-se a aplicação teórica em sala de aula perfazendo oito horas/aula. Durante a aplicação, verificou-se a importância das atividades epilinguísticas como um ponto de partida para o trabalho docente, pois a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos resultou no interesse e participação. A preocupação principal residiu em como equilibrar o ensino da metalinguagem, relevante para que os alunos possam nominar mecanismos linguísticos e os processos linguísticos realizados com esses

mecanismos, e que não deve ser o foco das atividades, com reflexões sobre o funcionamento da língua.

Tendo em vista o contexto do ensino de língua portuguesa, e por compreender que é importante que os alunos dominem a norma culta, buscou-se relativizar aquilo que é proposto pela gramática tradicional com aquilo que tem sido proposto por teóricos da linguística. Sob essa perspectiva, intentou-se que os alunos percebessem a complexidade da língua em uso, sem que isso se tornasse um empecilho para aprender a utilizá-la de forma mais consciente, considerando diferentes objetivos comunicativos. Além disso, foi possível estabelecer pontos a serem revistos para a proposição da unidade didática.

A proposta da unidade didática teve por objetivo relacionar-se à utilidade do uso dos pronomes pessoais do caso reto, com enfoque em tirinhas, pensando em contextos reais de ensino, dos quais temos conhecimento em nossa experiência docente. Com as tirinhas, seria possível explorar contextos de interação oral e ainda mecanismos de constituição de língua escrita, em gênero que abarcasse ilustração.

As tirinhas foram selecionadas para exemplificação do funcionamento dos pronomes pessoais do caso reto. Considerou-se que regem a manifestação linguística de processos de interação, uma vez que orientam as posições do discurso, no sentido de indicar que determinada postura é ora assumida, ora comentada, mas principalmente apresentada como sendo descrita por quem fala. Na língua escrita e principalmente na oralidade, esses pronomes servem para traduzir características sociais, regionais de faixa etária, etc. Neste aspecto particular, embora não somente, verifica-se a importância de o docente perceber a necessidade de consultar pesquisas desenvolvidas na Sociolinguística, com especial atenção para as contribuições dessa corrente teórica ao ensino.

Neste trabalho, objetivou-se apresentar pesquisa que contribua para o entendimento da prática da sala de aula. Entende-se a necessidade de considerar que os alunos dominam o uso dos pronomes, mesmo que não tenham refletido sobre o uso que promovem. Refletir sobre o funcionamento da língua, avaliar o próprio posicionamento e o posicionamento do outro pode gerar esclarecimento sobre a utilidade de ensinar, uma vez que se relaciona com a vivência do aluno.

A escola pública enfrenta vários desafios na realização de um ensino reflexivo e que atenda às necessidades interacionais dos educandos. Um dos desafios se refere à precariedade de acesso a materiais didáticos adequados. É certo que o livro

didático é uma das ferramentas disponíveis para o educador, e talvez a melhor. Contudo, nem sempre essa ferramenta está adequada a determinada série. O objetivo, aqui, foi desenvolver uma proposta de ensino que tenha como ponto de partida a distinção entre o texto oral-dialogado e escrito e o conceito de norma, a fim de observar os pronomes pessoais do português, a partir do uso real.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ALVAREZ, S. M.; MAZA, F. T. O aprendizado de língua materna (português) e língua estrangeira (inglês), no ensino superior contemporâneo. **Acta Semiótica et Linguística**, João Pessoa, v. 17, n.2, p. 100-121, 2012.

ANDRÉ, M. E. **A etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2005.

AZEREDO, J. C. A linguística, o texto e o ensino da língua: notas para continuar o debate. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 15-21, 1º. sem.: 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BORDIN, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos: a relação da escola com os quadrinhos. **Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: 06 a 08 de outubro de 2010**. Diversidade, Ensino e Linguagem UNIOESTE - Cascavel / PR, ISSN 2178-8200 anais em CD-Room.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. São. Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CAMPANI, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v.9, n. 2, p.201-221, jul./dez. 2006

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Português falado e ensino de gramática. **LETRAS DE HOJE**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 103-136, março de 1990. Acesso em 05/10/2016.

CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 37. ed. São Paulo: Nacional, 1994.

COM PAUTA. **Vida e obra de mim mesmo**. 23 out. 2013. Disponível em: <<http://compauta.com.br/category/tirinha/page/42/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

COSTA, C. L. et al. **Para viver juntos: português, 7º ano**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

COSTA-HÜBES, T. C.; BAUMGARTNER, C. T. **Sequência Didática**: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais. Cascavel - PR: Assoeste, 2009. p. 121-145. Caderno Pedagógico 03.

CRASE SEM CRISE. **A lenda Rui Barbosa – Comunicação**. 25 fev. 2010. Disponível em: <<http://crasesemcrise.blogspot.com.br/2010/02/quem-nao-se-comunica-se-trumbica.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

CUNHA, C.; CINTRA, L. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 31-55. jan./jun. 2015.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **EDUCAR**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

EVSLIN, B. **Heróis, deuses e monstros da mitologia grega**. São Paulo: Arxjovem, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FRANCO, M. A Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GONÇALVES, E. S. Uma análise das tirinhas de Calvin e Haroldo. **XX EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Curitiba - PR, 12 a 14 novembro de 2016. Disponível em: <http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd5_Elisane_Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

GÖRSKI, E. M., COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **WORK. PAP. LINGUÍST.**, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GUIMARAES, E. A língua portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**, Campinas-SP, vol.57, n.2, pp. 24-28, 2005.

HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Geografia da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/index.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

JORDÃO, G. M. J. **Pronomes pessoais e oblíquos**: formas em competição. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2007.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, I. G. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V.(org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, Editora da Unicamp, 2006.

LINS, A. B. Três hipóteses e alguns caminhos para melhor compreender o processo constitutivo do português brasileiro. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H. F.;

SOLEDADE, J. (Orgs.) **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.

MACHADO, B. F. V. Benveniste, Lacan e o estruturalismo: sobre o sentido antitético das palavras primitivas. **Alfa**, São Paulo, v. 59, n.1, p. 11-27, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. Novas contribuições para a história da língua portuguesa: ainda os limites do português arcaico. **Revista Diadorim**, v. 2, n. 1, p. 99-113, 2008.

MENON, O. P. S. O sistema pronominal do Português do Brasil. **LETRAS**, Curitiba, n.44, p.91-106. 1995. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19069/12374>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

MOYA, A. A história da história em quadrinhos. São Paulo: Brasiliense, 1996. Disponível em: <<http://www.normaculta.com.br/aspas/>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Origens do português brasileiro**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

NEVES, M. H. M. Os pronomes. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: Palavras de classe fechada**. São Paulo: Contexto, 2015. v. 4 p. 13-102.

NICOLA, J.; INFANTE, U. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1999.

O GATO NO TELHADO. **Momento Mafalda (81)**. Disponível em: <<https://ogatonotelhado.blogs.sapo.pt/momento-mafalda-81-256180>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PRONOMES DE TRATAMENTO. **Pronomes de tratamento:** quando usar? 4 nov. 2012. Disponível em: <<http://pronomesdetratamento.blogspot.com/2012/11/de-tratamento-quando-usar-quando-nos.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PSICOLOGIA DOS PSICÓLOGOS. **Medicalização da vida – Parte 13.** 14 fev. 2012. Disponível em: <<http://psicologiadospsicologos.blogspot.com.br/2012/02/medicalizacao-da-vida-parte-13.html>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

RAMOS, J. M.; VENÂNCIO, R. P. Por uma cronologia do português escrito no Brasil. In: LOBO, T. [et al.] (Orgs.). **Para a história do português brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2006. p.575-583.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

SANTOS, T. A. O.; SILVA, M. D. O.; RIBEIRO, N. S. Estudo dos pronomes: ultrapassando os limites do livro didático. Jornada Nacional do GELNE. **Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE.** Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/1200.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SÓ PORTUGUÊS. **Português do Brasil X Português de Portugal.** Disponível em: <https://www.soportugues.com.br/secoes/curiosidades/Port_brasil_port_portugal.php>. Acesso em: 10 mai. 2018.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa.** Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Pesquisa e a Produção de Conhecimentos.** Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. (Disponibilizado na disciplina de Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional, do Mestrado Profissional em Letras – UNIOESTE). Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011.