



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUISTICOS

**Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição e Abordagens
Contemporâneas**

Geiza Fernandes Prado

OS PRONOMES ÁTONOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Belo Horizonte

2019

GEIZA FERNANDES PRADO

OS PRONOMES ÁTONOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do título de Especialista do curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Lorenzo Vitral.

Belo Horizonte

2019

GEIZA FERNANDES PRADO

OS PRONOMES ÁTONOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção do título de Especialista do curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa: Reflexão e Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Lorenzo Vitral.

Professor Dr. Lorenzo Vitral - UFMG (Orientador).

Professora Dra. Eliane Mourão (Banca Examinadora).

Professora Dra. Luana Amaral (Banca Examinadora).

Belo Horizonte

2019

RESUMO

Os fundamentos da gramática teórica não acompanham o dinamismo da língua, que é viva e dinâmica. Compreende-se que a gramática tradicional elabora um regramento autoritário, que evidencia uma defesa dos conceitos por meio da condenação de algo que seja dito de forma “não clássica”. Entende-se que tais imposições afastam fortemente a língua portuguesa em uso da língua portuguesa ensinada. Tanto para os discentes, quanto para os docentes, de modo geral, há barreiras frente às questões relativas ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem pertinentes ao registro formal da língua portuguesa. O presente estudo, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) e outros documentos oficiais mais recentes analisa o fenômeno do uso dos pronomes átonos, explorando um dos fenômenos que expõem o afastamento entre a língua prescrita e a língua em uso no Brasil, que é a reunião de regras que apontam para a utilização dos pronomes átonos.. O objetivo geral do presente estudo é assim analisar aspectos da língua portuguesa que não são tratados pela gramática normativa, e discutir o tema da distância entre o oral e o escrito com base no que preconiza os PCN .

Palavras-chave: Pronomes átonos; PCN; PNLD; Língua Portuguesa; Ensino Aprendizagem.

ABSTRACT

The foundations of theoretical grammar do not accompany the dynamism of language, which is lively and dynamic. It is understood that traditional grammar elaborates an authoritarian rule, which evidences a defense of concepts by condemning something that is said in a "non-classical" way. It is understood that such impositions strongly distract the Portuguese language in use of the Portuguese language taught. For both students and teachers, in general, there are barriers to the issues related to the teaching process and the learning process pertinent to the formal registration of the Portuguese language. The present study, based on NCPs and the relationship between thought and language, explores one of the phenomena that expose this distance between the prescribed language and the language in use in Brazil, which is the gathering of rules that point to the use of pronouns unstressed. It is observed that the question of the teaching and learning process as well as the teaching practices are intertwined with the teaching of grammar. The general objective of this study is to analyze aspects of Portuguese that are not treated by normative grammar, such as the use of unstressed pronouns by substitution of tonic forms, as an example, to raise a discussion about distance from oral to written and how that the recommendations of the NCPs are directly related to the optimization and maintenance of the teaching process that aims at the autonomy of the student.

Keywords: Unstressed pronouns; PCN; PNLD; Portuguese language; Teaching Learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Seção 1 — A colocação dos pronomes átonos de acordo com a Gramática Tradicional e suas críticas	9
Seção 2 — Sociolinguística, norma linguística, o uso da língua e verbos de acordo com a gramática	20
Seção 3 — Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações didáticas para o componente curricular de Língua Portuguesa	23
Seção 4 — Análise das recomendações dos PCN frente aos manuais didáticos aprovados pelo PNLD - Um breve estudo sobre “ <i>Se liga na língua</i> ” e “ <i>Português: Linguagens</i> ”	29
Seção 5 — Considerações Finais	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

INTRODUÇÃO

Os discentes dos níveis fundamental e médio, de modo geral, já passaram pela situação de ensino em que as normas e regras previstas nos manuais gramaticais tradicionais foram impostas com certo autoritarismo. Logo, as exigências prescritas pelas gramáticas normativas suscitam, muitas vezes nos estudantes, a visão de que o ensino gramatical é artificial e que não corresponde à língua em uso, ou seja, há um contraste entre o uso que eles próprios fazem da língua e o que é prescrito por esses manuais e exigido pelos professores.

Os preceitos da gramática tradicional se encontram, normalmente, estáticos no tempo e no uso, uma vez que ela não acompanha o dinamismo da língua, que é viva, dinâmica e cambiante. É sabido, assim, que a gramática tradicional elabora regras que são defendidas por meio de diretrizes que remetem ao purismo da forma dita “clássica”, especialmente, refletindo as escolhas textuais de alguns escritores literários de séculos anteriores. É importante compreender que tais imposições afastam, de modo substancial, a língua portuguesa em uso da língua portuguesa ensinada (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010)

Um dos fenômenos que expõem esse afastamento entre a língua prescrita e a língua em uso no Brasil é a reunião de regras que apontam para a utilização de pronomes átonos. O presente estudo pretende assim não somente compreender a razão e descrever de que maneira se dá esse afastamento, mas também apresentar como de fato a colocação dos pronomes átonos é empregada no português do Brasil atual.

Cabe ressaltar que uma das razões do afastamento que apontamos se deve a pouca consideração da realidade da variação linguística do português do Brasil em relação às normas da língua escrita e aos usos consagrados no português europeu. Uma das consequências, como apontamos, é o desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem dos registros escritos da língua materna, já que a postura do ensino tradicional é considerar que apenas os usos pregados pelas gramáticas normativas representam as formas corretas.

O objetivo central deste estudo é analisar assim os aspectos da língua portuguesa do Brasil que não são tratados pela gramática normativa, como o uso real dos pronomes átonos e sua substituição por formas tônicas.

Neste trabalho, expomos, na seção 1, algumas das contribuições de gramáticos tradicionais em relação ao tema dos pronomes átonos. Começamos com as regras propostas por Cegalla (2015) em sua obra: *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*; em seguida, veremos o posicionamento de Ivanildo Bechara (2004) em *Moderna Gramática Portuguesa* acerca do tema e, por fim, a contribuição de Pasquale Cipro Neto (1998) em *Gramática de Língua Portuguesa*,

Na seção 2, mostraremos como a teoria da Sociolinguística Variacionista compreende a norma linguística e o uso da língua. Consideraremos os seguintes autores: Tarallo (2002), Monteiro (2000), Sacconi (1986); nesta seção, apresentaremos também propriedades da língua que atestam diferenças entre a oralidade e a escrita, sob a ótica também de Kato (2007).

Na seção 3, examinaremos como os documentos oficiais, que balizam o ensino de língua portuguesa no Brasil, isto é os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) preconizam que seja abordado, se é que o fazem, o tema dos pronomes átonos.

Na seção 4, analisaremos se o que fora eventualmente preconizado pelos documentos oficiais são de fato levados em conta por manuais didáticos aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), tal como o livro utilizado na rede estadual de ensino médio em Minas Gerais, intitulado “*Se liga na língua*” de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna (2016), “*Português: Linguagens*” de Cereja e Cochar, da Editora Atual (2015) e “*Conecte: Português Linguagens*” também de Cereja e Cochar, da Editora Saraiva (2014).

Nossas conclusões estão expostas na seção 5.

Seção 1 — A colocação dos pronomes átonos de acordo com a Gramática Tradicional e suas críticas

Muitos fatos da língua não são estudados nas gramáticas tradicionais. Elas preferem focar nas normas gerais que dão a impressão de abarcar todos os usos da língua, trazendo exemplos que visam apenas a confirmar a regra e o que não está previsto pelas normas, muitas vezes, não é discutido.

É sabido que os pronomes átonos são aqueles que estão próximos ao verbo, sendo também chamados de clíticos, uma vez que são diretamente dependentes fonologicamente da forma verbal, de forma que toma o verbo como seu “hospedeiro”. Observem-se os exemplos:

- (1) a. Eu a vi no shopping.
- b. João queria encontrá-la no shopping.

Os tônicos, por sua vez, podem vir afastados do verbo como no exemplo (2a) ou regidos por preposição, como em (2b):

- (3) a. Eu encontrei ela no shopping.
- b. João trouxe um presente para mim.

Nesta seção, resgataremos de que maneira algumas das gramáticas tradicionais analisam e descrevem o tema da colocação dos pronomes átonos;

De fato, a língua portuguesa possui vários aspectos que requerem um detalhamento para o melhor entendimento. Assim, Cegalla (2015) define, em primeiro lugar, de acordo com a colocação, os tipos de pronomes oblíquos átonos de que dispomos: proclíticos (antepostos ao verbo), mesoclíticos (intercalados no verbo) e enclíticos (pospostos ao verbo).

De acordo ainda com Cegalla (2015, p. 210), a conceituação de pronomes pode ser compreendida como “palavras que apresentam os nomes dos seres ou os determinam indicando a pessoa do discurso (pessoa gramatical)”.

Os pronomes são categorizados em: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos e podem ser ainda: retos, oblíquos, tônicos ou átonos, de tratamento, não reflexivos, reflexivos e/ou recíprocos.

Os pronomes pessoais são os que definem qual a pessoa do discurso dentre três diferentes possibilidades. Desta forma, eles podem ser divididos em pronomes pessoais do caso reto ou pronomes pessoais oblíquos. Veja-se o quadro 1 seguinte:

Quadro 1- Pronomes Pessoais

PESSOA DO DISCURSO	PRONOMES PESSOAIS DE CASO RETO	PRONOMES OBLÍQUOS ÁTONOS	PRONOMES OBLÍQUOS TÔNICOS
1ª PESSOA (SINGULAR)	EU	ME	MIM, COMIGO
2ª PESSOA (SINGULAR)	TU	TE	TI, CONTIGO
3ª PESSOA (SINGULAR)	ELE/ELA	SE, O, A, LHE	SI, CONSIGO, ELE, ELA.
1ª PESSOA (PLURAL)	NÓS	NOS	NÓS, CONOSCO
2ª PESSOA (PLURAL)	VÓS	VOS	VÓS, CONVOSCO
3ª PESSOA (PLURAL)	ELES/ELAS	SE, OS, AS, LHES.	SI, CONSIGO, ELES, ELAS

Fonte: Cegalla (2015) p. 212.

Os pronomes oblíquos são fracionados em tônicos e átonos; estes não dependem, contrariamente do que se passa com aqueles, da regência de uma preposição.

A gramática tradicional normatiza a utilização desses pronomes, logo, dependendo do contexto gramatical em que aparecem, há regras a serem seguidas.

Ainda de acordo com Cegalla (2015), as regras para colocação pronominal em casos de locuções verbais seguem o modo do verbo principal.

1) Verbo Principal no Infinitivo ou Gerúndio

a) Sem palavra que exija a próclise:

Geralmente, emprega-se o pronome após a locução. Por exemplo:

*Quero ajudar-**lhe** ao máximo.*

b) Com palavra que exija próclise:

O pronome pode ser colocado antes ou depois da locução. Exemplos:

*Nunca **me** viram cantar. (antes)*

*Não pretendo falar-**lhe** sobre negócios. (depois)*

1 a) Quando houver preposição entre o verbo auxiliar e o infinitivo, a colocação do pronome será facultativa. Por exemplo:

Nosso filho há de encontrar-se na escolha profissional.

Nosso filho há de se encontrar na escolha profissional.

1 b) Com a preposição "a" e o pronome oblíquo "o" (e variações) o pronome deverá ser colocado depois do infinitivo. Por exemplo:

*Voltei a cumprimentá-**los** pela vitória na partida.*

2) Verbo Principal no Particípio

Estando o verbo principal no particípio, o pronome oblíquo átono **não** poderá vir depois dele. Por exemplo:

*As crianças tinham-**se** perdido no passeio escolar.*

a) Se não houver fator que justifique a próclise, o pronome ficará depois do verbo auxiliar. Por exemplo:

*Seu rendimento escolar tem-**me** surpreendido.*

b) Se houver fator que justifique a próclise, o pronome ficará antes da locução. Por exemplo:

*Não **me** haviam avisado da prova que teremos amanhã.* Porém, ressalta-se que na língua falada, é comum o uso da próclise em relação ao particípio.

*Haviam me convencido com aquela história.
Não haviam me mostrado todos os cômodos da casa.*

Uma das regras muito exploradas é que não se pode iniciar um período com pronome átono. Já se percebe nesse fenômeno o distanciamento entre o que a norma gramatical recomenda e o uso real da língua. Ora, sobretudo na fala, é comum iniciar um enunciado com um pronome átono.

Outra regra prevê que os pronomes átonos *o(s)* e *a(s)* tomam as formas *no(s)* e *na(s)* depois dos verbos que, quando combinados, terminam por som nasal.

Assim, pode-se sintetizar essa regra no exemplo seguinte:

- (4) a. Colocaram o menino no banheiro.
b. Colocaram-*no* no banheiro.

Uma terceira regra informa que o emprego dos pronomes oblíquos átonos, como *me*, *te*, *se*, etc. está diretamente ligado à regência do verbo. Logo, eles alternarão em sua atuação, como objeto direto ou indireto. Vejam-se os exemplos:

- (5) a. Meu gato sempre *me* respeitou.
b. Meu gato sempre *me* obedeceu.

Observe-se, que no exemplo acima, há dois fatos relevantes: no primeiro, tem-se um verbo transitivo direto, isto é, quem respeita, respeita alguém. Desta forma, neste caso, assim como na segunda frase exemplificada em que o verbo é transitivo indireto, ou seja, quem obedece, obedece a alguém, há a substituição pelo pronome, conforme Cegalla (2015). Logo, é perceptível que o pronome “me” pode ser utilizado como objeto direto ou indireto dependendo da regência verbal.

A quarta regra informa que os pronomes *o(s)* e *a(s)* irão ter função de objeto direto quando o complemento verbal não é acompanhado por uma preposição obrigatória, substituindo-o:

- (6) a. Comprei o apartamento para vivermos juntos.
b. Comprei-*o* para vivermos juntos.

Na quinta regra, recomenda-se que após verbos terminados em “r”, “s” e “z”, assim como “eis”, os pronomes *o(s)* e *a(s)* terão a forma *lo(s)* e *la(s)*:

- (7) a. Devo comprar o apartamento antes da inflação prevista.
b. Devo comprá-*lo* antes da inflação prevista.

Na sexta regra, o pronome *lhe* pode ser utilizado também como objeto direto que faz menção à terceira pessoa do discurso. Desta forma, segue o exemplo:

- (8) a. Entregamos a pizza na residência.
b. Entregamos-*lhe* a pizza na residência.

A sétima regra ilustra o caso dos pronomes 'nos', 'vos' e 'se' que são denominados como pronomes de ação mútua ou recíprocos. Logo, indicam ações que são compartilhadas pelos sujeitos. Por exemplo:

- (9) a. Cumprimentaram-*se* apertando as mãos.
b. Demos as mãos e saudamo-*nos*.

Observa-se que nesta exemplificação há concomitância das ações entre os sujeitos.

Ocupemo-*nos*, a seguir, com a contribuição de Bechara (2004). O trecho seguinte ilustra bastante bem a visão desse autor em relação à norma gramatical e o uso da língua. Para Bechara (2004) p. 587:

A Gramática, alicerçada na tradição literária, ainda não se dispôs a fazer concessões a algumas tendências do falar de brasileiros cultos, e não leva em conta as possibilidades estilísticas que os escritores conseguem extrair da colocação de pronomes átonos (BECHARA, 2004).

Conforme Bechara, portanto, há uma diferença entre os alicerces gramaticais e as tendências de uso dos brasileiros cultos, mas, estas não são embasadas na norma.

Veremos, assim, tomando como ponto de partida o panorama da gramática tradicional, da qual Bechara é um ilustre representante, que as regras para as colocações pronominais propostas nessa perspectiva teórica não são suficientes para descrever todos os usos existentes no português do Brasil.

Sacconi (1986, p.154), conceitua verbos reflexivos como aqueles que se conjugam com pronomes átonos do caso oblíquo (com função de objeto) na pessoa idêntica à do sujeito. Mostrando num exemplo de uso de verbo reflexivo na primeira pessoa do singular como *Eu me cortei* que o pronome pessoal do caso reto *Eu* tem função de sujeito e o pronome pessoal do caso oblíquo *me* tem função

de objeto. De forma que semanticamente existe aí uma ação reflexiva em que a pessoa que faz a ação é a mesma que também sofre essa ação.

No exemplo *Ela se dá ares de importante* em que é utilizado o verbo reflexivo na terceira pessoa do singular, as funções sintáticas exercidas pelos dois pronomes pessoais são as mesmas do primeiro exemplo: o pronome pessoal *Ela* tem função de sujeito e o pronome pessoal do caso oblíquo *se* tem função de objeto. Em que a ação reflexiva torna semanticamente o *Ela* (sujeito) ser passivo de sua própria ação na representação do pronome oblíquo *se*. De maneira que semanticamente *Ela dá ares de importante a si mesma*.

Conforme Sacconi (1986), os verbos considerados reflexivos, são: coçar-se, despir-se, embonecar-se, enfeitar-se, enforçar-se, ferir-se, lavar-se, machucar-se, maquilar-se, matar-se, pentear-se, pintar-se, trancar-se, vestir-se.

Quanto aos verbos pronominais, a Gramática Normativa os conceitua como sendo os que se conjugam com pronomes átonos integrantes. Isto é, os pronomes átonos que os acompanham são partes integrantes desses verbos, por isso não exercem função sintática como exercem os pronomes que acompanham os verbos reflexivos. Segundo a Gramática Normativa, os pronomes que acompanham os verbos pronominais fossilizam-se junto a esses verbos.

Segundo Sacconi (1986), em alguns exemplos do emprego de verbos pronominais a Gramática Normativa de aponta o exemplo *Eu me arrependi do que fiz*, condenando como erro a possibilidade da utilização dessa frase com a omissão do pronome oblíquo átono (*me*), como *Eu (...) arrependi do que fiz*. Da mesma forma ela condena a omissão do pronome *se* em uma frase como a seguinte: *Ela se queixa do frio*. Reforçando que não se constrói apenas *Ela (...) queixa de frio*.

Dentre os verbos considerados pronominais pela Gramática Normativa, Sacconi (1986) cita: agitar-se, assustar-se, atolar-se, apiedar-se, atrever-se, avir-se, compadecer-se, condoer-se, debater-se, dignar-se, esforçar-se, indignar-se, regozijar-se, suicidar-se, ufanar-se, zangar-se.

Levando em consideração a semântica dos verbos pronominais, a Gramática Normativa defende que “um verbo usado com pronome será sempre pronominal se o seu homônimo possuir outro significado ou exigir construções diferentes”, Sacconi (1986, p.154). E dá como exemplo:

- (10) a. O ministro debateu os índices de inflação com seus assessores.
b. A garota, no leito do hospital, debateu-se como louca.

No exemplo (10) a. - o verbo *debater* significa discutir, trocar ideia sobre e não tem pronome, porém no exemplo (10) b. - o verbo *debater* foi usado com o pronome *se* e com o significado de *agitar-se*, havendo, assim, no exemplo (10) b. - mudança de significado em relação ao exemplo (10) a. - de maneira que a Gramática Normativa considera o verbo *debater-se* um verbo pronominal.

Reafirmando a colocação de que todo verbo usado com pronome será considerado sempre pronominal, Sacconi (op.cit.) apresenta dois exemplos, cujos verbos, mesmo sendo iguais em grafia e significado, são diferentes em classificação. Observem-se os exemplos:

- (11) a. Ifigênia encontrou Jeni.
b. Ifigênia encontrou-se com Jeni.

O autor considera pronominal apenas o verbo do exemplo (11) b. - e justifica sua classificação argumentando que no exemplo (11) a. - o verbo é transitivo direto e no exemplo (11) b. - o verbo é transitivo indireto. Portanto, o fato de ter havido mudança sintática¹ no verbo *encontrar* em relação aos dois exemplos torna pronominal o verbo *encontrar-se*, usado com pronome no exemplo (11) b.

Sobre os verbos reflexivos e pronominais a Gramática Normativa defende que “os verbos reflexivos aceitam a posposição das expressões *a mim mesmo, a ti mesmo, a si mesmo, a nós mesmos*, os pronominais não”. Sacconi (1986, p.154) defende também que:

Somente são reflexivos os verbos de ação reflexa exterior (coçar-se, despir-se, etc.), porquanto o pronome que os acompanha exerce determinada função sintática. Os chamados verbos de ação reflexa interior física (curvar-se, deitar-se, erguer-se, esconder-se, jogar-se, lançar-se, levantar-se, precipitar-se, sentar-se, etc.) e os de ação reflexa interior psíquica (alegra-se, arrepender-se, entristecer-se, envergonhar-se, espantar-se, esquecer-se, lembrar-se, etc.), porém, são pronominais, e não reflexivos, porquanto o pronome que os acompanha faz deles parte integrante.

Há alguns verbos que são usados como pronome e não são considerados pronominais para a Gramática Normativa, visto que o uso do pronome nesses casos é indiferente, podendo o verbo ser usado também sem

esse pronome. Nesses casos, o pronome se diz *expletivo* ou de *realce*, conforme classificação da GN, como, por exemplo, o verbo casar/casar-se.

Abre-se, portanto, uma perspectiva, na qual pode ser realizada uma análise comparativa entre o padrão da norma culta e a língua em uso, haja vista, como já dissemos, que os discentes, de modo geral, apresentam certas dificuldades de aprendizagem neste âmbito. A colocação de (LOPES-ROSSI, 2006) chama nossa atenção para esses temas:

Comparando o uso pela norma e o efetivamente usado pela imprensa, podemos concluir que para a colocação adequada dos pronomes oblíquos átonos no Português Brasileiro atual, em textos formais, porém menos cerimoniais ou para o público em geral, não há necessidade de decorar as regras [...]. Ficou claro que o nosso padrão, na maior parte dos casos, é o pronome oblíquo antes do verbo quando houver sujeito preenchido. Basta lembrar que na língua escrita o pronome oblíquo é rejeitado no início de frase. A mesóclise está mesmo banida. Uma forma de fugir da mesóclise é usar uma locução verbal em vez de um verbo simples: “O torneio vai iniciar-se no domingo” ou “... vai se iniciar.” em vez de “... iniciar-se-á...”.

Por esse motivo, também parece descabido exigir dos alunos, desde o primeiro contato com o tema, o domínio de todas as possibilidades. Algumas devem ser estudadas apenas para a compreensão de leitura de textos antigos ou muito formais que certamente não serão produzidos pelos alunos (LOPES-ROSSI, 2006, p.16)

Compreende-se, também, que o avanço dos estudos linguísticos ocorridos nas últimas décadas tem possibilitado a investigação e o conhecimento da linguagem humana a partir da comparação com várias áreas do conhecimento, o que coloca novos desafios teóricos.

As formas diferenciadas de se praticar uma língua, por exemplo, constituem um dos objetos mais intrigantes da pesquisa linguística, já que em virtude das possibilidades de compreender, a partir desses estudos, questões fundamentais não apenas sobre o funcionamento da língua nos seus aspectos internos, vê-se, também, uma angulação da compreensão sobre a vida social dos falantes, os processos históricos que determinam a heterogeneidade linguística e as relações de força política que definem as práticas linguísticas através do tempo.

Vejamos agora a contribuição de Cipro Neto (1998). Esse autor, diferentemente da posição padrão dos gramáticos tradicionais, reconhece que, em

relação ao pronome átono “lhe”, há uma variação de uso entre as variantes lusitana e a brasileira:

[...]na verdade, [o primeiro uso] tende a representar a fala lusitana, que *encosta* o pronome no verbo auxiliar (*‘Eu estou-lhes...’*), enquanto [o segundo uso] tende a representar a fala brasileira, que *encosta* o pronome no verbo principal (*‘... lhes mostrando’*). (CIPRO NETO (1998, p. 559)

Desta forma, Cipro Neto introduz um avanço em relação à gramática tradicional ao reconhecer diferenças dialetais da língua portuguesa.

Em sua coluna, intitulada “Multa para quem superá-la”, veiculada no jornal Folha de S. Paulo, em 2001, pode-se observar mais detalhes acerca do posicionamento do autor em relação ao uso e ao ensino dos pronomes átonos:

[...] Com raras exceções, a escola trata tão mal do assunto que melhor faria se simplesmente não tocasse nele. Entre outros efeitos danosos, surge a suposição de que a ênclise (pronome oblíquo átono depois do verbo) é sempre a forma correta, erudita etc. O resultado é que, na hora de escrever, as pessoas adoram enfiar o pronome depois do verbo. Não é à toa que vemos por aí coisas como "A chave não encontra-se em poder da empresa" ou "Verifique se o elevador encontra-se no andar", frases em que a colocação natural seria a próclise ("A chave não se encontra"; "Verifique se o elevador se encontra"). É a tal da hipercorreção (ou ultracorreção, ou ainda hiperurbanismo), que é a "preocupação de falar bem que redundando em erro", como define o "Aurélio". (CIPRO NETO, 2001)

Cipro Neto (2001) faz uma crítica ao ensino do uso dos pronomes feito pelas escolas que também pode gerar, como se sabe, certas cristalizações advindas de memorização de normas, provocando o que se chama de hipercorreção. Nos exemplos que discute, há a presença de “palavras atratoras” como a negação e a conjunção que, na realidade, provocam a colocação do pronome para antes do verbo.

Vejamos como o mesmo autor, aborda essa questão, alertando que não se trata categorizar os usos em certo e errado:

[...]Em se tratando de colocação pronominal, não parece adequado falar em erro ou acerto, já que são muitas as situações em que se encontram registros que contradizem qualquer tentativa de sistematização. É inegável, no entanto, que na língua padrão existem situações bem definidas, como as que vimos no parágrafo anterior. No primeiro caso, a partícula negativa "não" atrai o pronome oblíquo ("A chave não se encontra"). No segundo, temos uma oração subordinada, situação em que é normal a próclise ("Verifique se o elevador se encontra"). No título desta coluna, temos um dos casos

delicados de colocação pronominal. Aparentemente boa, sobretudo pelo pomposo efeito da ênclise ("superá-la"), a frase resulta de um engano comum: confunde-se o infinitivo com o futuro do subjuntivo. Tradução: em "É importante superá-la", "superar" é infinitivo; em "para quem superá-la", "superar" é do futuro do subjuntivo. Não é difícil perceber isso. Basta trocar o verbo "superar", regular, por um irregular, como "fazer". O resultado é este: "É importante fazê-la"; "para quem a fizer" (e não "para quem fizê-la", construção insólita e esquisita). (CIPRO NETO, 2001)

Apesar de afirmar que não há certo ou, ao fazer as correções, o autor ressalta as formas valorizadas pela gramática tradicional e classifica os outros usos como hipercorreção, ultracorreção ou hiperurbanismo, que são formas distintas de dizer que o falante não conhece os usos abonados pela gramática tradicional.

Por outro lado, Cipro Neto (2001, sp.) admite ainda que: "na língua padrão, é comum que o pronome oblíquo seja proclítico quando o verbo é conjugado no futuro do subjuntivo", embora se encontre esse pronome na posição enclítica. Desta forma, observa-se que é recomendado um uso normativo da língua, que não acompanha o que muitas vezes é encontrado no uso real da língua. Como se trata de ênclise, supomos que o uso rejeitado é da modalidade escrita:

[...] registram construções como "para quem trouxe-la", "para quem pusé-la", "para quem dissé-la", "para quem dé-la" etc. O que se registra é "para quem a trazer", "para quem a puser", "para quem a disser", "para quem a der" etc. A esta altura, parece claro que a forma condizente com a colocação regular na língua culta é "Multa para quem a superar". (CIPRO NETO, 2001)

O autor, ao finalizar a exposição com a ideia de que os leitores conseguem ter clara a forma correta da colocação pronominal diante do infinitivo, ecoa o modo de ensino criticado por ele no início da exposição. Isto é, apenas elencar as regras gramaticais, não esclarecendo ao usuário da língua todas as nuances pragmáticas e sociais do uso da língua.

O falar característico de indivíduos de uma comunidade de fala, por exemplo, chamaram a atenção de boa parte de linguistas que veem nessa área um campo importante a ser explorado. São estudos que buscam explicações desse falar na cultura e na tradição de uma comunidade. Um dos exemplos que exploraremos é a tendência, no dialeto mineiro, a omitir os pronomes oblíquos átonos "me" e "se", diante de verbos pronominais e reflexivos.

Quanto ao aspecto cultural e linguístico, é importante considerar assim os diversos dialetos falados no Brasil, que fomentam questões que não podem ser ignoradas por pesquisadores das áreas que envolvem linguagem e cultura, principalmente, tendo em vista seu caráter representativo das relações sociais e das forças políticas que configuram a organização social de um povo.

Vê-se, portanto, que, dentre os processos de transformação cultural e histórica que ocorreram no país, inclui-se a linguagem. As ondas migratórias ocorridas no decorrer da história, por exemplo, ocasionaram significativas transformações linguísticas na fala e no uso nos vários dialetos do português do Brasil.

Seção 2 – Sociolinguística, norma linguística, o uso da língua e verbos de acordo com a gramática

A sociolinguística Variacionista, que trata da inter-relação entre língua e sociedade, é um ramo da nossa área que tem como objeto de estudo a heterogeneidade linguística. Ela se propõe a examinar a co-variação entre os fenômenos linguísticos e sociais e estabelecer relações de causa e efeito entre esses dois aspectos.

A sociolinguística ganhou força a partir dos anos 1960 iniciando com trabalhos mais voltados para a língua falada. Atualmente podemos encontrar trabalhos nessa área também voltados para a língua escrita, mas é na língua falada em que se concentra a maior parte dos estudos, entendendo que é da fala que nasce o código linguístico, portanto as manifestações linguísticas advindas da fala são naturais e por isso expressam, normalmente, em primeiro lugar e com maior visibilidade, as mudanças por que passam as línguas.

Segundo Tarallo (2002, p.19), a língua falada é o vernáculo: a enunciação e a expressão de ideias e proposições sem, no mais das vezes, a preocupação de *como* enunciá-las. Trata-se, portanto, dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao *como* da comunicação. Essas partes dos discursos falados, caracterizadas aqui como vernáculo, constituem o material básico para a análise sociolinguística.

Um sociolinguista está sempre atento aos movimentos variáveis e às mudanças linguísticas, considerando as variações de uso da língua, o espaço geográfico dos falantes e suas diferentes situações sociais, visto que essas características geográficas e sociais também interferem no modo como a língua é utilizada.

A entonação, a estrutura e o tipo de vocabulário utilizado pelo falante, também são características, que na maioria das vezes, servem para determinar a comunidade linguística a qual o falante pertence, considerando que há relação entre características culturais e o campo semântico da língua. Assim como o repertório vocabular e a observação ou não das normas gramaticais podem determinar a classe social na qual o falante está inserido.

O uso da língua, ou seja, a forma como ela é utilizada no dia a dia pode se tornar objeto de análise linguística, refletindo também seus aspectos estruturais.

Portanto, toda a forma que ocorre na língua falada é motivo de interesse, independentemente de estar dentro ou fora dos padrões da língua escrita ou de ser adequada ou não ao uso de maior prestígio social.

Num estudo desenvolvido conforme a abordagem da sociolinguística Variacionista pode se tomar como categorias de análise as características do falante em relação a aspectos sociais como: origem étnica, profissão, sexo, classe social, idade, etc., estabelecendo conexões com características do seu discurso, isto é, fatores linguísticos ou contextos estruturais a fim de explicar o que determina a ocorrência de fenômenos linguísticos.

Sobre a inter-relação entre língua e sociedade de que trata a sociolinguística Variacionista, Monteiro (2000, p. 17) bem a defende quando afirma:

Que a própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento que variam em função do tempo e do espaço.

Como se vê, o fato de a língua estabelecer correlações entre categorias sociais e categorias linguísticas constitui uma prova crucial de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade, conforme defende a sociolinguística.

Fugindo do maniqueísmo certo/errado, a linguística contemporânea, com base, como vimos, na contribuição da sociolinguística Variacionista, procura valorizar os usos expressivos da linguagem popular, mas sem perder de vista a função social do ensino da língua, no momento em que faz a distinção entre língua falada e língua escrita.

No que se refere à complexidade de reais situações linguísticas, Martinet, (1993, 203) já dizia: “nenhuma comunidade linguística pode considerar-se composta de indivíduos que falem uma língua em todos os pontos idêntica”.

Partindo desse princípio, compreende-se que nenhuma língua é falada de forma homogênea por uma comunidade. Isto é, as línguas não são estáticas; elas evoluem, variam e mudam com o tempo. De modo que haverá sempre variações nas línguas, as quais podem ser absorvidas no sistema e legitimadas pela norma.

Com base ainda na afirmação supracitada de Martinet (1993), sobre a complexidade de reais situações linguísticas, é de extrema importância também compreender as diferenças formais entre as modalidades da fala e da escrita, conforme Kato (2004):

Suponhamos que A queira dar uma informação X para B o que ele disponha de três maneiras de fazê-lo, a) pessoalmente, b) por telefone e c) por carta. A transcrição do que será dito em A e B apresentará diferenças pelo fato de a interação não se dar face a face em B, e a transcrição de A será mais distante da forma da carta do que a transcrição de B. A forma de B partilharia, portanto, de algumas características de A, pelo fato de o veículo ser a modalidade falada, e partilharia da forma da carta, devido à distância que existe entre os interlocutores. Percebe-se, pois, que as diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita nada mais do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem. (Kato, 2004, p 25)

De fato, conforme Kato (2004), as linguagens falada e escrita possuem características que as diferem; a linguagem escrita é permanente: o leitor pode voltar várias vezes se o significado não for imediatamente claro. Isso não é possível com a fala, que é passageira e efêmera. Escrever, normalmente, não envolve interação direta, exceto para cartas pessoais e talvez alguma comunicação baseada em computador, como e-mail.

Além disso, as crianças aprendem a falar antes de aprender a ler e a escrever. Dito isto, elas têm seu processo de aquisição da linguagem por meio da fala em seu ambiente doméstico, ao passo que aprender a ler e a escrever geralmente está associado ao início da educação formal. (KATO, 2004)

Assim, muitas vezes, compreende-se que a linguagem escrita, de modo geral, é mais difícil de aprender, haja vista que se percebe a fala como menos complexa do que a linguagem escrita. Na realidade, a linguagem oral é tão linguisticamente complexa quanto a linguagem escrita, mas a complexidade é de um tipo diferente. As variantes nas estruturas, no uso da fala e da escrita surgem porque são produzidas em situações comunicativas muito diferentes.

As maiores diferenças entre falar e escrever são aquelas entre textos escritos formais e conversas muito informais. Por ser permanente, a escrita oferece oportunidades para uma organização mais cuidadosa e estruturas mais complexas. (KATO, 2007)

A linguagem falada formal é muitas vezes pré-planejada, mas a linguagem mais falada é espontânea e rápida e normalmente envolve a elaboração e a execução de forma concomitante. Apresentam estruturas mais simplificadas, bem como há repetições, hesitações e reformulações. Possui padrões de entonação e

pausas que transmitem significado e também, numa interação linguística, levam-se em conta as atitudes dos falantes.

Como veremos adiante, as características da fala e da escrita têm influência na colocação dos pronomes átonos e por essa razão devem ser levadas em conta neste trabalho, pois conforme Vitral (2017) nos diz “O uso do pronome forte é mais frequente na *fala*, enquanto o emprego do pronome fraco é mais esperado na *escrita*.”

Para relembrar, os pronomes fracos na língua portuguesa são considerados “frágeis” acentualmente pois precisam estar atrelados a algum verbo para serem pronunciados, justamente por serem átonos. Alguns desses pronomes são: *me, te, o, a, lhe, se, nos, vos, os, as, lhes*. Observem-se os exemplos:

- (12) a. Ele me deu um presente.
b. Não a chamei.

Chama a nossa atenção que o uso dos pronomes fracos pelos falantes de português do Brasil se dê, corriqueiramente na fala, antes do verbo, como exposto nos exemplos (12) a, b. Isso é reafirmado por Vitral (2017):

É muito raro que nós brasileiros utilizemos, na fala, essa colocação do pronome fraco depois do verbo. Há um caso, no entanto, em que observamos os brasileiros, que têm bom contato com a escrita, colocarem, na fala, o pronome fraco depois do verbo. É quando o pronome vem depois de um verbo que está no infinitivo, como no exemplo: “Eu queria encontrá-*lo* depois da reunião”. (VITRAL 2017, p. 360).

O mais usual na fala do português do Brasil é empregarmos os pronomes fracos antes do verbo, da seguinte maneira: “O banco *me* devolveu o cartão” e “Ela *te* pediu para trazer roupa de cama”. (VITRAL 2017, p. 361).

Constata-se então, que o uso dos pronomes fracos somente ocorrem na fala, quanto o falante possui um bom contato com a língua escrita e um conhecimento acentuado das regras de colocação pronominal, tendo como consequência, a reprodução dessas internalizações da língua portuguesa em sua fala.

Seção 3 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações didáticas para o componente curricular de Língua Portuguesa

A didática, conforme relata Libâneo (2008), consiste em uma operação com a natureza de mediação entre as metas de aprendizagem e os conteúdos do ensino, abarcando, desta forma, os mais variados dispositivos dos métodos de ensino e de aprendizagem. Esses dispositivos surgem nos mais atuais documentos oficiais que orientam o processo de aprendizagem e escolarização nacional, dentre eles, será analisado os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998).

Os PCN focam nas metas, na sistematização dos conteúdos, nos processos de avaliação e nas práticas de ensino. No tocante aos objetivos, um dos primeiros elementos trabalhados desse documento oficial consiste no fato de o enfoque da formação do alunado estar voltado para a prática da cidadania; outro dos elementos trabalhados se refere à autonomia do aluno.

É importante destacar que a autonomia do aluno assume duas perspectivas diretamente relacionadas. A primeira tem como meta levar o discente a ponderar, sob o viés político, bem como levar o aluno à reflexão, à análise, à avaliação, além de levar o aluno a se posicionar criticamente frente aos mais variados contextos.

A segunda perspectiva desta autonomia que se atribui ao discente está neste como um papel ativo na construção do ensino e na construção social do conhecimento.

Vê-se, também outra exterioridade inquirida, ainda no viés das metas, se refere ao fato de esse documento ter como objetivo levar o alunado a reflexão de sua prática pedagógica. Desta forma, o aluno é incitado a rever sua postura, ao se focar nos objetivos, nos conteúdos a serem abordados/trabalhados, bem como no tratamento dado a esses conteúdos e na forma como ele avalia a construção do conhecimento do aluno. Ainda no viés das metas, no que se refere a uma perspectiva de isonomia de acessos, por meio da qual o discente, não importando sua origem e cultura, tenha acesso aos bancos escolares e aos bens de cunho coletivo. Para isso, os PCN levam em consideração a diversidade em suas inúmeras formas.

De acordo com essa perspectiva, Araújo et al. (2014 p. 34), admitem que:

Considerando-se que há várias razões para ensinar gramática, associar a concepção normativa de ensino de gramática às outras concepções de ensino citadas permitirá ao aluno subsídios para analisar os fatos da língua a partir de uma determinada metodologia, classificação e terminologia e também levará o aluno a ter condições de substituir um certo padrão de linguagem por outro quando for conveniente ou apropriado. É função da escola levar o aluno a dominar a norma padrão e os PCN confirmam esse compromisso.

Como primeiro elemento angulado nas matérias que se referem à concepção de conhecimento, os PCN trazem à luz uma concepção de construção do conhecimento como se fosse algo que está em constante mudança, sempre em construção. Dito isto, conquista-se o conhecimento em uma condição de algo provisório, retomando, desta forma a ideia de reconstrução, gerando, assim, o conceito de conhecimento ressignificado. (ARAÚJO et al. 2014)

Leva-se também em consideração a contemporaneidade dos conteúdos assimilados, devendo estar presentes, com temáticas atuais, nos conteúdos escolares, para a formação do discente. (ARAÚJO et al. 2014)

Vale ressaltar ainda outro elemento discutido, dentro do âmbito da abordagem de conteúdos, que é a reprodução de conteúdos frente à atribuição de sentidos deles, prevendo uma forma inovadora, recomendando esta responsabilidade de sentidos e a construção de conceitos frente aos conteúdos.

Desta forma, esse o posicionamento dos PCN contrapõe-se ao cenário tradicional de ensino, que concebia os processos de aprendizagem como a recepção mecânica dos conteúdos, na base da memorização bem como da reprodutibilidade.

Outro elemento discutido nos PCN são os tratamentos dados às temáticas sociais. Os PCN recomendam uma discussão transversal, em especial, com o viés interdisciplinar. Desta forma, os PCN anseiam abolir a ótica de desarticulação e divergência entre os dispositivos curriculares do processo de ensino, consolidando, deste modo, a articulação e o contato entre tais dispositivos, haja vista que, assim, se contribui para a construção em grupo do conhecimento (ARAÚJO et al. 2014).

Contudo, é válido lembrar que este cenário interdisciplinar não se restringe à junção de disciplinas de um dado sistema formal de aprendizagem; ele também abarca o uso dos saberes provindos dessa união nas práticas do dia a dia. Em síntese, propõe-se a aplicabilidade dos saberes na realidade social circundante,

agregado a isso, os PCN trazem à luz uma abordagem pertinente de temas transversais, tais como a diversidade de cultura, a variedade étnica, bem como a diversidade linguística, religiosa, além de sexual, dentre outros, que envolvam direitos básicos, cidadania e questões ambientais e políticos.

No que se refere às orientações didáticas, os PCN fazem uma recomendação sobre o papel do professor como um agente que é o mediador na construção do conhecimento do discente. Essa nova orientação frente aos moldes dos PCN geram uma contraposição à postura requerida pelos modelos teóricos tradicionais, uma vez que neste, o professor era representado como um agente central dos processos de ensino e de escolarização. (ARAÚJO et al. 2014).

Logo, o sistema de ensino tinha o enfoque voltado para o docente, estando o alunado restringido a um papel passivo, que se limitava à recepção mecânica de conteúdos. Outro elemento discutido pelos PCN é a questão diretamente agregada à qualidade social da educação, trilhando um caminho de busca por otimizações neste campo, com a melhoria dos processos de ensino e dos processos de aprendizagem.

O último elemento discutido pelo PCN refere-se aos recursos didáticos. Vê-se, que os PCN recomendam o uso de uma vasta linha de recursos didáticos, ou seja, a variedade e a multiplicidade de linguagens. (GOMES; NASCIMENTO NETO, 2009).

No que tange à oralidade, os PCN colocam em primazia a formação de falantes competentes, que possam fazer o uso das mais variedades de modalidades da linguagem oral, seja ela formal, seja ela informal. É importante compreender que isso é de acordo com a situação comunicativa. Dito isto, o documento recomenda a utilização de atividades que possuam um enfoque na fala, na escuta e que gerem uma reflexão linguística.

Destaca-se, sobretudo, a ideia de abordagem da oralidade pelo viés sociointeracionista, propondo reflexão acerca da sua natureza dicotômica frente à escrita.

Nesta ótica, de acordo com Araújo et al (2014):

[...] diretrizes dos PCN que orientam a prática educativa no Brasil, que tem como objetivo de Língua Portuguesa ampliar no aluno o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a garantir sua inserção na escrita e sua participação social no exercício da cidadania. Para dominar o discurso nas diversas situações comunicativas é necessário dominar a língua e é aí que entra o papel da gramática, pois é por meio do estudo reflexivo dela

que o aluno estará apto a fazer suas escolhas de utilização da língua com critérios bem estabelecidos. O que é necessário, na realidade, é que se chegue a um consenso e que todos os profissionais envolvidos com o ensino da língua materna reconheçam a necessidade de se ensinar a gramática da língua; mas ensinar numa perspectiva sociointeracionista, ou seja considerar a gramática internalizada que o aluno já traz com ele quando chega à escola e promover apropriações de vivências e de conhecimentos, em que o aluno possa comparar, refletir sobre a maneira mais adequada de usar a língua e fazer a sua escolha com segurança. (ARAÚJO et al. 2014 p.4)

No que se refere à análise linguística, os PCN recomendam o uso do texto como unidade de sentido, com o intuito de levar os alunos a reflexão perante a língua e dos mais variados recursos linguísticos. Destaca-se o uso de gêneros textuais como suporte didática na prática pedagógica, com o enfoque em suas especificidades. Desta forma, gera-se uma permissibilidade no que tange ao aluno compreender o funcionamento desses gêneros de texto presentes nas práticas do dia a dia.

Nesse âmbito, vê-se que os PCN, no que se refere à prática do professorado de Língua Portuguesa, carregam consigo os traços dos mais atuais estudos das Ciências da Educação (Pedagogia), Ciências da Linguagem (Linguística) e das Ciências Psicológicas (Psicologia), quebrando as barreiras com as práticas tradicionais de aprendizagem que eram exigidos frente a nomenclaturas da gramática normativa.

Trazendo a discussão para o enfoque geral deste trabalho, que é o uso dos pronomes átonos, e nesta seção, especificamente, as premissas do PCN, conclui-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa fornecem apenas orientações de cunho mais abrangente a respeito de posturas pedagógicas, mas não propõe orientações específicas acerca do uso dos pronomes átonos, como pode ser visto nestes trechos do PCN (1998):

[...] Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios: Prática de análise linguística: sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, etc.; (PCN, 1998, p. 60).

[...] O estudo da variação, por cumprir um papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da

competência discursiva do aluno, deve estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa. (PCN, 1998, p. 82)

Por fim, os PCN ressaltam que é papel preponderante que o aluno aprenda novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, porém é importante que ele compreenda também, que todas as variedades linguísticas são genuínas e identitárias da história e da cultura humana.

Seção 4 - Análise das recomendações dos PCN frente aos manuais didáticos aprovados pelo PNLD: um breve estudo sobre “Se liga na língua” e “Português: Linguagens”.

Esta seção, analisará o livro utilizado na rede estadual de ensino médio em Minas Gerais, intitulado “Se liga na língua”. Neste âmbito, vê-se que o livro aborda o conceito do professor e aluno lado a lado na construção do conhecimento. De acordo com a sinopse do livro supracitado:

Esta nova coleção foi pensada para atender às reais necessidades das escolas de Ensino Médio de todo o Brasil. Trata-se de uma proposta pedagógica de fácil aplicação em sala de aula devido a sua estrutura objetiva, abordagem didática inovadora e uma seleção de textos que dialoga com o cotidiano e com a multiplicidade de interesses dos jovens.

Na exploração e extração do conteúdo de tal livro, vê-se que a obra, notoriamente, faz uma linha de ponderação sobre o posicionamento apresentado por ele e o direcionamento que os PCN preconizam.

O livro traz à luz, a preocupação dos autores em incorporar os estudos linguísticos à heterogeneidade e diversidade linguística, com os elementos fundamentados pelo estímulo constante à autonomia do discente, bem como pela grande variedade de textos do universo adolescente. Contudo, é importante salientarmos que o livro didático por si só, mesmo que seja bem produzido, não conseguirá ter resultado em um ensino de língua materna que gere respeito ao multiculturalismo dos falantes.

O conteúdo do livro põe em evidência as recomendações dos PCN, haja vista que as novas abordagens destes estão diretamente ligadas com o material produzido pelos autores.

Foco na formação do leitor literário. A coleção investe no estímulo à leitura e na valorização da literatura ao apresentar textos de excelente qualidade literária e estabelecer conexões entre eles e outras leituras e apreciações.

Incentivo à produção textual sobre questões relevantes Na frente de Produção de Texto, os gêneros e textos trabalhados estimulam a reflexão crítica sobre temas instigantes.

Visual atrativo e instigante. Cada detalhe foi pensado criteriosamente para dialogar com o adolescente. O volume 1 tem inspiração no

universo dos mangás, o volume 2 tem inspiração na técnica de colagens e o volume 3 traz o universo dos grafites. (PNLD, 2018 disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/se-liga-na-lingua-literatura-producao-de-texto-linguagem>)

Algumas seções de literatura contemplam os aspectos morais éticos e sociais, bem como pode ser visto na obra uma forma intercalada dos gêneros literários para incitar a reflexão dos discentes sobre pautas que permeiam a realidade deles.

A obra dos autores, também, evidencia os movimentos literários, relacionando textos atuais e gerando, assim, um estudo da Literatura mais substancial, bem como o livro promove uma abertura maior para o discente, no que se refere a bagagem cultural dele, haja vista que o livro dá mecanismos para o docente construir conexões entre leituras dispostas em um capítulo com outras leituras, trazendo à luz para o alunado que há a possibilidade de se fazer uma rede de conhecimentos a partir de uma análise de uma obra.

Língua portuguesa também é atitude!

Presente nas três frentes, o box *Fala aí* propõe debates envolvendo aspectos morais, éticos e sociais. Tudo para que o aluno aprenda a se posicionar sobre temas que afetam o seu cotidiano.

Programa de atividades

Exercícios intercalados aos conceitos trabalham as características do estilo literário e a compreensão do texto, além de estimular a reflexão sobre assuntos da realidade do aluno.

Aprendendo a analisar e a estabelecer relações

O quadro *Naquele tempo...* contextualiza os movimentos literários estudados, relacionando textos clássicos com textos contemporâneos, tornando o estudo da Literatura ainda mais significativo.

Ampliação da bagagem cultural

A seção *Leitura* puxa leitura dá ferramentas para o professor estabelecer conexões entre leituras feitas no capítulo e outras leituras e apreciações possíveis, mostrando aos alunos como é possível formar uma rede de conhecimentos a partir de uma única obra. (PNLD, 2018 disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/se-liga-na-lingua-literatura-producao-de-texto-linguagem>)

Algumas seções da produção de texto desta obra estão contempladas com a incitação ao aluno frente à promoção de contextualização para produção, bem como

na promoção de aulas com mais interdisciplinaridade, além de desenvolver a criatividade do discente.

Vê-se a preocupação dos autores em trazer à tona o que se preconiza pelo PCN, haja vista que a proposição evidencia claramente o aluno como elemento central do processo de ensino e do processo de aprendizagem, o livro em questão faz esse reforço.

Contextualização para produção

Os conceitos fundamentais para construção do gênero são explorados por meio da análise da estrutura do texto e da interpretação dos sentidos. Textos e teoria são intercalados de forma harmônica para garantir aulas mais dinâmicas.

Aulas mais ricas com interdisciplinaridade
Os quadros *Investigue em...* estimulam o aluno a pesquisar correlações com outras áreas do conhecimento, tornando o estudo mais contextualizado e significativo.

Observa-se que mesmo com as preconizações de documentos oficiais, tais como os PCN, que vem buscando há um bom tempo uma adequação do processo de ensino e do processo de aprendizagem da gramática normativa aos estudos linguísticos, abordando todos os entretens que implicam diretamente no resultado deste processo, ainda se percebe um distanciamento entre a prescrição e a descrição linguística (KATO, 2007).

Os PCN trazem à tona o problema da representação do professor antes como elemento central do processo de ensino e, neste ponto, o discente como figura receptiva e passiva, as imposições do regramento gramatical, neste cenário, deve ser constantemente combatido nas instituições de ensino, haja vista que constructos teóricos relacionados à língua e à sociedade, deve respeitar a heterogeneidade da língua, seja na modalidade escrita seja na modalidade oral, bem como, neste âmbito, deve-se promover o aluno como figura central deste processo, com senso crítico as informações recebidas e como sujeito do meio perante ao estudo da língua em seu contexto social. Compreende-se que não se trata de impor os regramentos da GT, mas procurarmos entender o “uso da língua, no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística”, sobre o interlocutor que traz consigo todos os multilinguismos e sobre como se dá as relações entre a língua e seu funcionamento.

Veja como os autores Ormundo e Siniscalchi (2016) trabalham com a colocação pronominal em seu manual didático. Observem-se os exemplos:



Ormundo e Siniscalchi (2016, p. 291)

Temos um exemplo reproduzido de um anúncio publicitário divulgado em Portugal. O anúncio mostra a maneira como os portugueses constroem suas orações, empregando o pronome oblíquo átono *se* após o verbo.

No português lusitano, é essa a posição mais comum do pronome, chamada ênclise. No Brasil, ao contrário, a preferência é pela próclise, que é a colocação do pronome antes do verbo, sobretudo no uso coloquial, como se verifica nos anúncios publicitários em geral. Essa diferença entre as duas variedades da língua está associada à eufonia, isto é, ao que "soa melhor" para cada comunidade linguística. (ORMUNDO e SINISCALCHI 2016, p. 291).

Os autores relatam que no Brasil, têm sido admitidas tanto a próclise quanto a ênclise. No entanto, percebem-se algumas construções mais recorrentes. Primeiramente, falaremos do caso da preferência pela próclise. Segundo os autores, esse fenômeno dá-se em construções com advérbios, conjunções, pronomes

relativos, indefinidos, interrogativos e demonstrativos, antes do verbo (13 a.); em frases exclamativas e interrogativas diretas (13 b.); e em orações com verbos no futuro do presente ou do pretérito do indicativo, em substituição à mesóclise, reservada para comunicações de extrema formalidade (13 c.);

- (13) a. Não pude falar com o professor que *me* convocou.
b. Quanto *me* incomodam essas feridas!”
c. O funcionário *lhe* enviará (em vez de enviar-lhe-á) o material assim que estiver disponível”.

No que concerne à ênclise, segundo os autores, é um fenômeno que se dá quando o verbo aparece no início de frase ou após uma pausa forte, marcada por pontuação (14 a.). No caso dos tempos verbais compostos e das locuções verbais, admitem-se três construções (14 b.), (14 c.) e (14 d.), dando-se preferência para o exemplo (14 c.).

- (14) a. Conte-me a verdade, por favor.
b. Eu *lhe* vou contar o fato.
c. Eu vou *lhe* contar o fato.
d. Eu vou contar-*lhe* o fato.

Outro material didático que é usado pelas escolas de Ensino Médio no estado de Minas Gerais é o livro “*Conecte: Português Linguagens*” que traz as normas tradicionais de próclise, ênclise e mesóclise, e também uma seção mostrando a diferença entre a colocação pronominal do português do Brasil e no português lusitano, ressaltando as diferenças eufônicas.

Assim, para o falante português, é mais natural dizer e ouvir “atacou-me”, “encostou-me” , “arrancou-me”. Já para o falante brasileiro, é mais natural dizer e ouvir: “ me dê” (CEREJA e COCHAR, 2014, p. 660).

Os autores demonstram as regras, deixando claro que os falantes da língua devem conhecer as normas e usá-las de acordo com a situação, isto é, alternando

entre as regras gramaticais em situações de formalidade e de modo informal em situações em que assim o permitem.

A colocação pronominal no português do Brasil e no português lusitano

Leia os textos abaixo. O primeiro é uma notícia de um jornal português; o segundo, uma tira do quadrinista brasileiro Caco Galhardo.

“Encostou-me a arma à cabeça”

“Atacou-me quando eu fechava a porta. Ainda tentei reagir, mas ele encostou-me a arma à cabeça e arrancou-me a mala”, contou ao CM, ainda bastante abalada, a dona da pizaria La Fiamma, em Arcozelo, Barcelos. Anteontem foi assaltada quando fechava a porta do estabelecimento, cerca das 23h30. [...]

(Disponível em: <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/nacional/portugal/encostou-me-a-arma-a-cabeça>. *Correio da Manhã*. Portugal. Acesso em: 28/5/2012.)



(Caco Galhardo. *Folha de S. Paulo*, 26/6/2012.)

A diferença de colocação pronominal decorre das diferenças eufônicas entre o português de Portugal e o do Brasil. Assim, para o falante português, é mais agradável dizer e ouvir: “atacou-me”, “encostou-me”, “arrancou-me”. Já, para o falante brasileiro, é mais natural dizer e ouvir: “me dê”.

Entretanto, as regras de colocação pronominal da norma-padrão de nossa língua ainda guardam fortes influências do português de Portugal, sendo orientadas pela entonação do falar lusitano.

Cereja e Cochar (2014, p. 660)

Os autores Cereja e Cochar (2014) colocam também uma seção em seu manual didático falando sobre a colocação pronominal em relação aos tempos compostos e às locuções verbais. Os autores destacam que de acordo com a norma-padrão formal, o pronome oblíquo pode estar enclítico em relação ao verbo principal se este estiver no infinitivo ou no gerúndio, nunca se estiver no particípio; falam acerca do proclítico ou enclítico em relação ao verbo auxiliar; e finalizam dizendo sobre o mesoclítico em relação ao verbo auxiliar se este estiver no futuro do presente ou no futuro do pretérito.

Observem-se os exemplos:

Observe as posições do pronome nas frases:

Eu quero contar-*lhe* a verdade.

Eu *lhe* quero contar a verdade.

Eu quero-*lhe* contar a verdade.

Eu *lhe* tinha contado a verdade.

Eu tinha-*lhe* contado a verdade.

Ter-*lhe*-ia contado a verdade, se a soubesse.

Se houver fator de próclise, teremos:

Disse que *lhe* quero contar a verdade.

Disse que quero contar-*lhe* a verdade.

Já *lhe* estou contando a verdade.

Já estou contando-*lhe* a verdade.

Já *lhe* tinha contado a verdade.

Cereja e Cochar (2014, p. 660)

Cereja e Cochar (2014) fecham esta seção abordando que no Brasil, mesmo na norma culta a preferência é pelo uso em que haja construções onde o pronome oblíquo irá aparecer “solto” entre as formas verbais, como podemos ver nos exemplos citados pelos autores: “Quero *lhe* dizer o que sei”, “Estou *lhe* enviando notícias” e “Ele já tinha *me* decepcionado”.

Relacionando os PCNs com as abordagens em seus manuais didáticos de Ormundo e Siniscalchi (2016) e, Cereja e Cochar (2014), como foi exposto acima, na verdade não se adota a perspectiva preconizada nos PCN, apenas há uma espécie de “filosofia” de ensino, mas que na prática, limita-se a retomar o que a tradição gramatical propõe. Os manuais didáticos analisados, acabam por passar apenas a impressão de uma nova “roupagem”, isto é, com a utilização de quadrinhos, esquemas coloridos, uso de textos reais, anúncios publicitários, entre outros, mas com a abordagem basicamente idêntica à tradicional.

Veja o que Vitral (2017) no diz:

Embora o português do Brasil seja acentualmente diferente do português de Portugal, nós ainda tomamos como modelo, na escrita, certas colocações de pronomes fracos que são naturais em Portugal. (VITRAL, 2017, p. 360).

Conforme a citação e os enredos do autor que já foram abordados na seção 2, conclui-se que as prescrições gramaticais, no que diz respeito ao enfoque deste trabalho, possuem um peso maior em detrimento do que é praticado pelos falantes brasileiros. A pronúncia do português brasileiro é muito diferente do português de

Portugal; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo, não irá coincidir perfeitamente com o falar dos portugueses, descontextualizando as regras aparecem prescritas nas gramáticas normativas.

No PB (português brasileiro) falado o que se observa na realidade, com alta produtividade, é o uso do pronome tônico em posição de objeto. Observem-se os exemplos:

- (15) a. João encontrou *ela* no shopping.
b. Carlos trouxe *e/le* até aqui.
c. Eu verei *e/le* na festa amanhã.

Conclui-se que para suprir a necessidade do uso dos pronomes clíticos na fala, vem sendo utilizado com maior frequência, pelos falantes de PB, o emprego de pronomes tônicos na posição de objetos direto. Constatou-se também que essa mudança do PB falado não é abordada pelos manuais didáticos aprovados pelo PNLD, que foram utilizados neste trabalho.

Seção 5 - Considerações Finais

A aprendizagem centrada no aluno abarca amplamente os métodos de ensino que mudam o foco da instrução do professor para o aluno e, neste caso, vê-se os caminhos para um ensino de gramática de forma funcional orientado ao texto.

No uso original, a aprendizagem centrada no aluno tem como objetivo desenvolver a autonomia e a independência do aluno do ensino, colocando a responsabilidade pelo aprendizado nas mãos dos alunos, ensinando-lhes habilidades e bases para aprender um assunto específico e esquemas necessários para medir ao requisito de desempenho específico.

Sobre a questão pronominal, a priori, deve-se ressaltar que é preciso considerar de fundamental importância que os discentes conheçam as propriedades da gramática, seus recursos de coesão e substituição, contudo, o aspecto semântico-discursivo, no que tange ao envolvimento e ao distanciamento, bem como à identificação e à deferência são elementos também importantes para serem discursivos a partir de tal categoria gramatical.

De fato, conforme exposto no presente estudo, o ensino centrado no aluno concentra-se em habilidades e práticas que permitem a aprendizagem ao longo da vida e resolução de problemas independente. A teoria e a prática da aprendizagem centradas no aluno baseiam-se na teoria da aprendizagem construtivista que enfatiza o papel crítico do aprendiz na construção de significado a partir de novas informações e experiências anteriores.

Todos os argumentos que trouxeram à luz as discussões suscitadas pela exploração do atual estudo remetem a um debate sobre o papel do professor durante a fase de desconstrução, atuando na linha de sensibilizar o discente para o fato de que o uso de pronomes não se constitui apenas uma ferramenta de substituição estratégica para evitar repetições de termos. Ao tratarmos os fatores relativos ao envolvimento, por exemplo, é ultrapassar o “classificacionismo” gramatical enraizado no processo de ensino tradicional até os dias de hoje.

Vê-se uma linha palpável estratégica que pode ser usada para mobilizar a participação coletiva dos discentes, gerando a ampliação de opiniões e posicionamentos específicos, de modo a atribuir um caráter genérico, que, em muitas vezes pode não ter uma correspondência a realidade do dia a dia dos discentes.

A aprendizagem centrada no aluno coloca os interesses dos alunos em primeiro lugar, reconhecendo a voz do aluno como central para a experiência de aprendizagem. Em um espaço de aprendizado centrado no aluno, os alunos escolhem o que aprenderão, como aprenderão e como avaliarão seu próprio aprendizado. Isto está em contraste com a educação tradicional, que situa o professor como o papel "ativo", enquanto os alunos assumem um papel mais "passivo" e receptivo.

Em uma sala de aula centrada no professor, os professores escolhem o que os alunos aprenderão, como os alunos aprenderão e como os alunos serão avaliados em seu aprendizado. Em contraste, a aprendizagem centrada no aluno exige que os alunos sejam participantes ativos e responsáveis em sua própria aprendizagem e com seu próprio ritmo de aprendizado.

Observa-se, deste modo, que com a centralização do processo de ensino-aprendizagem, em especial sobre o ensino de GT, há um encurtamento da distância entre falado e o escrito, haja vista que os vários elementos que abarcam uma otimização do processo de ensino e de aprendizagem e colocam o discente como figura central deste processo vai possibilitar uma abertura maior para a desconstrução da imposição autoritária dos posicionamentos clássicos do ensino da gramática, que até outrora se firmava no que é certo ou errado em um material gramatical para o alunado. Flexibilizando esta imposição tradicional, em especial, sobre a colocação de pronomes átonos, já que antes, não se verificava sequer as interferências da língua falada na língua escrita.

Vê-se, desta forma, que as prescrições gramaticais tradicionais não possibilitavam a identificação das motivações linguísticas para justificar suas respectivas ocorrências. As duas modalidades, tanto a oral, quanto a escrita, precisam estar em consonância e, por conseguinte, próximas. De fato, há uma premente necessidade de uma revisão nas gramáticas tradicionais no que tange aos pronomes átonos, em referência a língua portuguesa atual e ao ensino da norma culta no Brasil.

Os alunos, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, de modo geral, já tiveram situações em seus respectivos processos de ensino em que o regramento da língua portuguesa foi imposto através desta dicotomia entre o que é certo e o que é errado frente às normas da gramática da língua portuguesa.

Observa-se, ao longo deste estudo, que os PCN preconizam o papel do estudante como elemento central do processo de ensino e, conforme já relatado nesta matéria, esta nova angulação tira certos autoritarismos do processo de ensino, desconstruindo, portanto, a visão de que o ensino gramatical é artificial e que não corresponde à língua do dia a dia.

Ao observar os exemplos (15 a. b. c.) e as considerações de Vitral (2017) dadas na seção 2, percebe-se que há uma preferência no PB (português brasileiro) pelo uso dos pronomes tônicos em posição que deveria ser ocupada por pronomes átonos. O uso do clítico átono não é frequente, o que demonstra a discrepância que existe entre a fala e o que é prescrito nas gramáticas tradicionais e manuais didáticos.

Conclui-se com essa exposição que, mesmo existindo essas diferenças entre a gramática tradicional, o que é ensinado nos manuais didáticos e a modalidade falada do PB, esta última, não pode ser considerada agramatical, pois é perfeitamente compreendida por qualquer falante de PB e que essas variações não interferem na compreensão e entendimento da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN & BENTES (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. I São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO Izabel Cristina Mancini de, CÉSAR, Wilson Pires **Colocação pronominal: um estudo em redação de escolares do ensino médio 2014**

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**, 37ª ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BISINOTO, Leila Salomão Jacob. **Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório**. Campinas: Pontes, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos – PNLD 2012**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC, 1998.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística – Parte II. In. MUSSALIN & BENTES (orgs.): **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. V. I São Paulo: Cortez, 2001.

CÂMARA JR, J.M. **Línguas Europeias de Ultramar: o português do Brasil**. In: Dispersos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

CAMARA, JR.J. Mattoso. **História e estrutura portuguesa**, 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

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

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nacional, 2010

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**, 6º ano e 7º ano. 9. Ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Conecte: Português Linguagens**, volume: único. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CIPRO NETO, Pasquale. Multa para quem superá-la. **Jornal Folha de S. Paulo. Coluna Cotidiano**. São Paulo, 26 abril 2001.

COUTO, Hildo. H. do. **O que é português brasileiro**, 6. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

GOMES, G. M. S.; NASCIMENTO NETO, L. D. A cultura afro-brasileira no saber escolar contemporâneo: articulando histórias, linguagens, memórias e identidades. **Revista Encontros de Vista**, v. 2, p. 13-24, 2009.

KATO, Mary.A **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** 4ª Edição Editora Ática São Paulo. 2007.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, **Pronomes oblíquos no português do Brasil: gramática normativa e variações de uso**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2006. Não publicado.

MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; CLETO, M. **Para Viver Juntos: Português** 6º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MARTINET, André. **Mémoires d'un linguiste**. Paris: Quai voltaire. 1993, p. 383.

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

MOLLICA, M. C. & BRAGA (orgs). M. L. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MONTEIRO, Lemes, José. **O Escopo da Sociolingüística**. In: Para Compreender Labov. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

NARO, A.J. SCHERRE, M.M.P. (org.). **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: Literatura, Produção Textual e Linguagem**. v.3. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática:Teoria e prática**, 8 ed. São Paulo: Atual, 1986. SAUSSURE, Ferdinand. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

VITRAL, LORENZO. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**: ilustrada e com exercícios. São Paulo: Contexto, 2017,411 p.