

Análise comparativa dos pronomes a partir de gramáticas de Língua

Portuguesa: uma abordagem sociolinguística

Comparative analysis of pronouns from Portuguese language grammars: a sociolinguistic approach

Douglas Afonso dos Santos¹
Eliane Pereira Machado Soares²

Resumo: Apesar das muitas descobertas feitas no campo da Linguística em relação à variação, sobretudo, pela Sociolinguística, os conceitos adotados no ensino de língua ainda se ancoram, comumente, na gramática normativa como única referência, de modo que esse ensino traz classificações e análises que não refletem necessariamente sobre os usos reais da língua, gerando alguns equívocos, como, por exemplo, a interpretação de que não se sabe falar a Língua Portuguesa. À vista dessa problemática, objetivou-se nesta pesquisa analisar comparativamente as gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), com foco sobre a classe gramatical dos pronomes. Para refletir sobre os aspectos teóricos que norteiam o estudo, foram adotados os postulados de Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998; 2017), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), dentre outros. Os resultados da análise comprovaram as diferenças dos pronomes quanto aos usos real e ideal preconizados pelas gramáticas descritiva e prescritiva, respectivamente, possibilitando auferir que há diferentes contextos em que esses usos se tornam mais ou menos adequados e que cabe à escola, principalmente, auxiliar os educandos no que diz respeito ao monitoramento estilístico.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Tradicionalismo gramatical. Reeducação sociolinguística.

Abstract: Despite several findings in the field of Linguistics related to variation made primarily by Sociolinguistics, the adopted concepts in language teaching are commonly anchored to normative grammar as the only reference. Thus, this teaching raises classifications and analyses that do not necessarily reflect on the real uses of the language, generating some misunderstandings such as the interpretation that language users do not know how to speak Portuguese. Considering the problem, this research aimed to comparatively analyze the grammar of Terra (1989) and Bagno (2013), focusing on the grammatical class of pronouns. To address the theoretical aspects that conduct this study, we approached the postulates of Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), amongst others. The results indicated differences between the real and ideal uses of the pronouns recommended by descriptive and prescriptive grammars, respectively. We concluded that there are different contexts in which these uses become appropriate, assuming that is school's responsibility to assist students with their stylistic monitoring.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Grammatical traditionalism. Sociolinguistic re-education.

¹ Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, PR, Brasil. Endereço eletrônico: dougaphonso@gmail.com.

² Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil. Endereço eletrônico: eliane@unifesspa.edu.br.

Introdução

As instituições escolares têm uma importante missão no que concerne à formação crítica dos cidadãos. Mais do que repassar conteúdos, elas precisam estar concatenadas com as questões sociais, para que não se tornem um ambiente propagador de preconceitos e estereótipos, mas propiciem possibilidades para que os sujeitos vivam na sociedade de maneira mais digna e justa.

Delimitando-se ao ensino de Língua Portuguesa, sabe-se que faz parte das incumbências da escola proporcionar aos educandos o aprendizado de uma variedade linguística diferente daquela que eles aprendem naturalmente em seu cotidiano, que pode auxiliá-los em determinados contextos situacionais. Todavia, o que se vê na prática é que o ensino dessa variedade, em muitos casos, tem sustentado a concepção de que ela é a forma “correta” de falar, como se fosse algo natural, inerente à língua, o que, ao invés de tornar os alunos mais conscientes e competentes no uso de sua língua, tem sido um instrumento para estigmatizar e inferiorizar outras variedades linguísticas.

Contrariamente a isso, tomando como ponto norteador as ideias preconizadas pela Sociolinguística Educacional, objetiva-se, neste trabalho, fazer uma análise comparativa de duas gramáticas da Língua Portuguesa, sendo uma prescritiva e outra descritiva, delimitando-se à classe gramatical dos pronomes, tendo como aporte teórico os autores Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998; 2017), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), dentre outros.

Como objeto de pesquisa, foram escolhidos o *Curso prático de gramática* (Terra, 1989) e a *Gramática de bolso do português brasileiro* (Bagno, 2013). A primeira foi escolhida para este estudo em decorrência, principalmente, do seu tempo de publicação e pela observação de que muito do que é indicado por ela, como a dicotomia do certo e errado, apesar da fervorosa discussão sobre variação linguística hodiernamente, ainda tem sido sustentado em muitas aulas de Língua Portuguesa.

Já a escolha da segunda gramática se justifica pelo tratamento científico que ela dispensa aos fenômenos da linguagem e por ser uma obra relevante no que concerne aos estudos descritivos do português brasileiro. Apesar de haver duas versões da obra, a gramática de bolso foi escolhida como objeto de estudo por ser uma versão mais compacta e, por essa razão, mais viável de ser utilizada em sala de aula.

A classe gramatical dos pronomes já é objeto de análise em muitas pesquisas realizadas no campo da linguística, em que são focalizados tanto o viés variacionista quanto o educacional. Dentre esses estudos, destacam-se as Dissertações de Mestrado de Rennó (2015) e Silva (2016), ambas defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sendo a primeira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a segunda pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Rennó (2015) pesquisou sobre como se configuravam os pronomes de primeira pessoa nas produções escritas de alunos de três turmas do nono ano do Ensino Fundamental, constatando, entre outros fatos, que o pronome “*eu* acumula, além da função sintática de sujeito, a de objeto direto; *me* e *mim*, além da função sintática de objeto direto e indireto, assumem também a função de sujeito” (Rennó, 2015, p. 92). Esses dados revelam que, na língua efetivamente falada, esses pronomes apresentam-se de maneira diferente daquela que é imposta pelas gramáticas normativas, cabendo ao professor, em virtude disso, fazer a mediação, principalmente, das diferenças entre oralidade e escrita, esclarecendo que ambas as modalidades possuem usos que são mais ou menos adequados a depender do contexto situacional.

Por seu turno, Silva (2016) analisou o tratamento dado aos pronomes pessoais do caso reto em seis livros didáticos destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental, chegando à conclusão de que o quadro pronominal se encontrava imutável na maioria dos materiais didáticos analisados, admitindo, por exemplo, apenas os pronomes *tu* e *vós* para fazer referência à segunda pessoa. Com isso, vê-se a importância de agregar o arcabouço teórico das gramáticas descritivas às aulas de Língua Portuguesa, como aquelas mencionadas pela própria autora em suas considerações finais – Azeredo (2014), Castilho e Elias (2015), Bagno (2012) e Neves (2011) –, com o objetivo de conduzir os alunos à reflexão de que *você* e *vocês*, a título de exemplificação, também podem ser considerados variantes do pronome de segunda pessoa.

Portanto, para discutir tais questões, no que se refere à estrutura deste artigo, faz-se, na primeira seção, uma abordagem sobre as múltiplas acepções acerca do termo gramática; na segunda, discute-se a respeito da relação entre Sociolinguística e ensino de língua; na terceira, apresenta-se uma breve análise comparativa das gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), restringindo-se à classe gramatical dos pronomes; por último, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

Maximizando o termo *gramática*

Os estudos gramaticais sempre ocuparam lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, tanto que hoje é quase impossível pensar nessas aulas sem que venha à mente, automaticamente, o conceito de gramática como o complexo conjunto de regras da língua que é imposto ao longo da trajetória escolar dos educandos. Assim, levando em consideração as diferentes acepções no que tange a esse conceito, faz-se necessário discutir algumas delas.

Internalizou-se a ideia de que *gramática* são as regras da língua que precisam ser aprendidas para que alguém adquira o status de “falar e escrever bem”. Todavia, Antunes (2007) explica que essa concepção está muito aquém da real abrangência do termo e apresenta cinco acepções a seu respeito que precisam ser levadas em consideração.

A primeira sugere a existência de um saber gramatical internalizado, desenvolvido naturalmente a partir do contato entre as pessoas ao longo das suas experiências na esfera social, corroborando a proposição de que todos os falantes são conhecedores do funcionamento da sua língua, de como ela se estrutura, mesmo que eles não sejam conscientes sobre isso. A autora complementa afirmando que

[...] não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais (Antunes, 2007, p. 29).

Esse conhecimento natural refuta a crença de que apenas a gramática normativa obedece a uma sistematização, pois mostra que até mesmo as pessoas que nunca frequentaram a escola não produzem expressões que utilizam, por exemplo, os artigos em posição posterior aos substantivos, como na oração *livros os caíram*. Pode-se não saber o que é um substantivo ou um artigo, conceitualmente falando, mas conhece-se o lugar que eles ocupam na construção de uma sentença. Antunes (2007, p. 27) denomina esse “saber natural” de *gramática interiorizada*.

Ocorre que, mesmo conhecendo a sentença de sua língua e sabendo se comunicar, os falantes do português brasileiro pouco realizam, por exemplo, a concordância na língua falada, observando-se o fenômeno da variação linguística no nível morfológico, haja vista que a desinência de número tende, geralmente, a ser apagada, resultando em variantes do tipo *os livro* – marcando-se o plural no artigo e omitindo-o no substantivo, como explica Bagno (2012, p. 149):

Quanto ao [s] final, que ocorre sobretudo na sua forma de morfema de plural, sua supressão é muito frequente nos sintagmas nominais, em que a marca de plural se fixa no determinante, de modo que o [s] se torna de fato uma consoante de final de sílaba numa dupla de palavras que constituem uma só: *as casa* [as'kaza], *as outra* [a'zotra], *os prato* [us'pratu], *os home* [u'zõmi] etc.

O autor ratifica que essa não é uma condição exclusiva de pessoas que nunca frequentaram a escola, ou ainda, somente das pessoas com baixo poder aquisitivo, mas uma característica comumente encontrada na maioria dos falantes do português do Brasil, independentemente da sua classe social, e acrescenta:

Convém lembrar que a regra de concordância <marque o plural somente no determinante> ocorre na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem rural ou urbana, mais ou menos escolarizado etc. O que distingue o uso de mais ou menos marcas de concordância é a frequência de sua realização: os falantes mais letrados tendem a fazer mais concordância e em

situações comunicativas mais monitoradas; mesmo assim, essa concordância nunca chega a 100% dos casos (Bagno, 2012, p. 149).

Outrossim, as formas verbais também variam, o verbo *caíram*, por exemplo, conjugado na terceira pessoa do plural, apresenta-se, muitas vezes, como [ka'iru], ou seja, com uma variante da desinência modo temporal, e isso pode vir a refletir em textos escritos. Desse modo, entende-se que as aulas de Língua Portuguesa são um momento oportuno para serem trabalhadas, também, as interferências da fala na escrita, a fim de esclarecer aos alunos, como dito anteriormente, sobre os graus de formalidades que ambas as modalidades, dependendo do contexto de uso, podem requerer.

A segunda acepção, conforme Antunes (2007), traz uma visão particularizada de gramática cujo foco está na discussão acerca da norma culta, isto é, da norma efetivamente utilizada pelos falantes. A respeito dessa temática, Gagné (2002) salienta que é possível distinguir *normatividade* de *normalidade*. No primeiro caso, a língua é doutrinária, homogênea, idealizada e de natureza prescritiva.

Em geral, a pedagogia centrada no código linguístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é normativa e frequentemente purista. Esta perspectiva, centrada na escrita, concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior: aquele que é descrito nos dicionários e nas gramáticas. O objetivo prioritário, senão único, que ela visa consiste em fazer adquirir tal código (Gagné, 2002, p. 196-197).

Já no segundo caso, a língua é analisada sob o viés científico-descritivo, da heterogeneidade e das transformações ao longo do tempo. Segundo o autor,

[...] essa pedagogia se inspira muito mais nas perspectivas sociolinguísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem. Ela admite o caráter arbitrário de todo código linguístico e a coexistência das variedades de uso. Considera que essas variedades são aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais e sociais diferentes, bem como em função das diversas situações de comunicação (Gagné, 2002, p. 206).

Faraco (2008, p. 73) concorda com essa afirmação ao conceituar a norma culta como uma variedade que é utilizada nas situações mais formais, tanto na escrita quanto na fala, possibilitando o processo de monitoramento da língua. Acerca dessa questão, é importante distinguir *norma culta* e *norma-padrão*. Em linhas gerais, a primeira, em consonância com o autor, prevê a sistematização variável da língua³; já a segunda refere-se às regras gramaticais que intentam a uniformização linguística.

³ A título de exemplo, pode-se observar o projeto NURC, que delinea cientificamente o perfil de uma pessoa culta.

Na terceira acepção, faz-se referência aos compêndios descritivos e prescritivos, ou seja, aos manuais que têm por finalidade ou a descrição do funcionamento da língua, caracterizados como descritivos⁴, cujo foco está nos “elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades” (Antunes, 2007, p. 33), ou a prescrição, que é quando, além da descrição, há também a imposição de uma maneira “correta” de utilizar a língua. No primeiro caso, são levados em consideração os contextos reais de uso; já no segundo, são propostas regras cujo principal objetivo é uma padronização que se distancia, em muitos aspectos, da realidade linguística dos falantes.

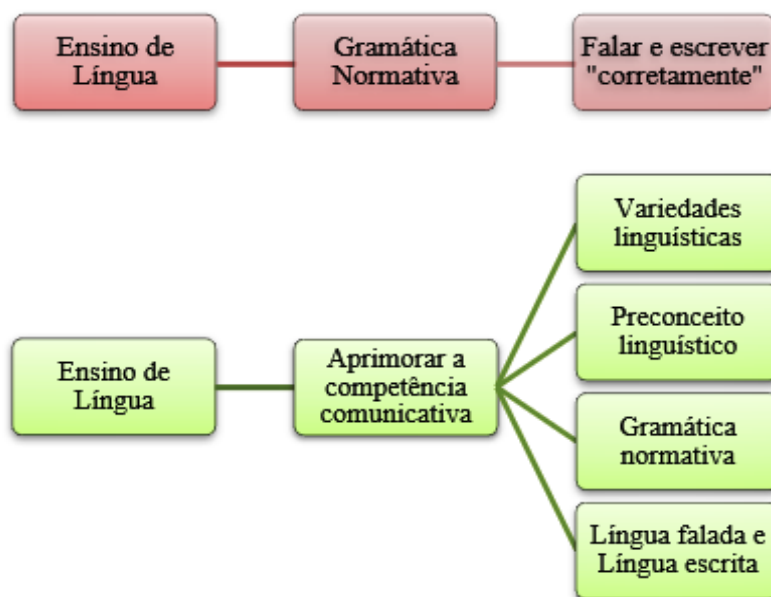
A quarta acepção é voltada à reflexão da gramática enquanto objeto científico, embasando-se nas “visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum a outros setores da vida humana” (Antunes, 2007, p. 31). A autora esclarece que é nesse contexto que surgem as vertentes denominadas de gramática estruturalista, gramática gerativa, gramática funcionalista, gramática tradicional etc., frisando, ainda, que cada uma dessas vertentes possui uma maneira específica de tratar o fenômeno linguístico.

A quinta e última acepção trata da gramática enquanto disciplina escolar. Essa, certamente, é uma das acepções mais comuns, compartilhada pela sociedade em geral, tendo em vista a corriqueira associação da norma gramatical com as aulas de Língua Portuguesa, sinonimizando-as, o que leva os falantes a acreditarem que essas aulas têm como finalidade apenas o ensino da gramática normativa. Emerge, assim, o que será denominado, neste artigo, como *ensino metonímico de língua*, aquele que privilegia uma parte, que é a gramática normativa, em detrimento do todo, que é o aprimoramento da competência comunicativa dos educandos.

Essa concepção fundamenta-se nas críticas acerca do ensino tradicional apresentadas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 18), que apontam, entre outras questões, “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”, bem como “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas” (Brasil, 1998, p. 18), que pouco instigam os educandos no que concerne à percepção do caráter heterogêneo da língua.

⁴ São exemplos de gramática descritiva: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, do autor Marcos Bagno, *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Mário Alberto Perini, entre outros.

Quadro 1 – Ensino metonímico de língua



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No esquema em vermelho, tem-se a representação de um modelo de ensino cujas atenções estão voltadas unicamente para a prescrição gramatical e que, por essa razão, tende a perpetuar a ideia de um falante ideal – aquele que utiliza a língua tal como preconizam os compêndios normativos. Nota-se que não há outras possibilidades além da concepção de que, nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se ensinar/aprender apenas a falar e a escrever “corretamente”.

Em contrapartida, no esquema em verde, é retratado um modelo de ensino preconizado, principalmente, pela Sociolinguística Educacional, no qual a gramática normativa passa a ser compreendida como um instrumento pelo qual se obtém um conhecimento adicional sobre o funcionamento da língua, que deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, sem que para isso sejam ignoradas outras questões igualmente importantes, como a discussão concernente aos aspectos variáveis da língua, ao preconceito linguístico e às diferenças entre língua falada e língua escrita.

O que a Sociolinguística tem a ver com o ensino de gramática?

A Sociolinguística é uma ciência que “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (Mollica, 2020, p. 9), a partir dos quais tem apresentado reflexões bastante pertinentes no que concerne à variação e à mudança linguística.

De acordo com Silva (2009, p. 15), essa ciência não era bem-vista em sua fase inicial devido à quebra de paradigma que sinalizava e à imprecisão do seu conteúdo na época. A

autora esclarece que foi Uriel Weinreich um dos primeiros pesquisadores a se dedicar aos estudos acerca dos efeitos gerados a partir do contato linguístico. Em parceria com William Labov e Martin Herzog, em um trabalho intitulado *Empirical foundations for a theory of language change* (1968), Uriel Weinreich discordou da concepção de língua enquanto estrutura homogênea. Segundo Silva (2009, p. 17),

[...] os pesquisadores propõem um modelo de língua com heterogeneidade ordenada, ou seja, a língua pode ser, ao mesmo tempo, ordenada e inerentemente variável. Com essa proposta, eles lançam a base de uma nova linha de investigação na história das línguas, que continua forte e vigorosa até hoje. Somente a partir dessa concepção de língua foi possível apresentar e estudar fenômenos relacionados às mudanças linguísticas.

Foi Labov, após a morte de Weinreich, quem deu continuidade às pesquisas, desenvolvendo a vertente denominada variacionista, o que o tornou um grande e importante nome na área. É nessa vertente que se destacam alguns termos-chave da Sociolinguística, quais sejam: *variação*, *variedade*, *variável* e *variante*.

Os estudos variacionistas têm como um importante legado a constatação científica de que as línguas variam, independentemente da vontade de seus falantes. Entretanto, como esclarecem Coelho *et al.* (2015, p. 20),

[...] a variação linguística não é aleatória, não acontece por acaso. Existem *regras* que a regem – e é por isso que os falantes se compreendem entre si, mesmo que sua fala seja variável. [...] Existem forças dentro e fora da língua que fazem um grupo de pessoas ou um único indivíduo falar da maneira como fala. A essas formas damos o nome de **condicionadores**.

Os autores afirmam que existem dois tipos de condicionadores, um que está relacionado aos aspectos internos da língua, como, por exemplo, “a ordem dos constituintes em uma sentença, a classe das palavras envolvidas no fenômeno da variação, aspectos semânticos etc.” (Coelho *et al.*, 2015, p. 20), e outro atinente aos aspectos externos, em que se observa, em nível social, a escolaridade, a faixa etária, o sexo, entre outros.

Por essa razão, os sociolinguistas defendem que todas as variedades têm o seu grau de importância, sendo umas mais ou menos adequadas que outras, a julgar pelo contexto. Entretanto, ainda resiste, sobretudo nas instituições escolares, uma concepção de língua oposta ao que preconiza a Sociolinguística. À vista disso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) defende que a escola, ainda que possua o dever de ensinar a norma-padrão aos alunos, não pode ser indiferente no que tange à variedade linguística a qual eles já dominam antes de ingressarem na Educação Básica. Segundo a autora,

[...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Campos (2014, p. 33) corrobora essa ideia, afirmando que a escola deve ampliar a competência comunicativa de seus alunos sem fechar os olhos para as outras variedades linguísticas, que “oferecem, todas elas, um rico espectro das possibilidades combinatórias do sistema gramatical da língua e das aplicações de seus recursos de expressão”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bagno (2007, p. 70) propugna que o conhecimento gramatical dos alunos precisa ser construído e não apenas transferido. O pesquisador chama a atenção para o impasse de ensinar ou não gramática normativa na escola, para o qual faz o seguinte esclarecimento:

Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridícula, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim (Bagno, 2007, p. 70).

Nesse sentido, ainda em consonância com Bagno (2007, p. 82), é necessário que haja uma reeducação sociolinguística, a fim de que se utilize do espaço escolar “para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem”. Das ações que o autor elenca como objetivos dessa reeducação, destacam-se:

Conscientizar o alunado de que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação – comparar o preconceito linguístico com as outras formas de preconceito que vigoram na sociedade; desconstruir o preconceito linguístico com argumentos bem fundados e alertar alunos e alunas contra suas próprias práticas de discriminação por meio da linguagem; [...] promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais e até mesmo da biodiversidade natural (Bagno, 2007, p. 84-85).

Vê-se que essas ações dialogam com os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual a escola precisa “discutir, no fenômeno da variação

linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (Brasil, 2017, p. 79). Logo, o tema da variação não pode ser trabalhado de maneira pontual, apenas em momentos específicos ao longo do ensino de língua na Educação Básica, ao contrário, esse ensino deve ser transversal, o que significa que deve atravessar toda a formação e, também, deve ir além da disciplina Língua Portuguesa.

No caso específico dos pronomes, Lopes (2013, p. 105) esclarece que, na visão tradicional dos gramáticos, os pronomes pessoais, por exemplo, caracterizam-se como “indicadores universais das três pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala e de quem/que se fala, admitindo formas no singular com correspondentes no plural”. Essa classificação categórica dificulta a reflexão sobre a variabilidade desses pronomes, uma vez que, segundo a autora, não contempla suas outras variantes, como os usos de *você(tu)/vocês(vós)/a gente(nós)*.

É importante dizer que o processo de variação também ocorre com outros pronomes (possessivos, demonstrativos etc.), portanto, a julgar pelo escopo teórico-metodológico da Sociolinguística, sobretudo em relação ao contexto educacional, acredita-se que discutir a respeito dessa e de outras classes gramaticais sob o viés da heterogeneidade linguística é um importante passo para ressignificar o ensino de Língua Portuguesa. A expectativa é que tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos e a formação (inicial e continuada) do professor respaldem-se efetivamente na concepção de língua como interação, isto é, como uma estrutura que varia e muda no tempo e no espaço em razão dos mais diversos fatores, com vistas à atenuação de muitos problemas decorrentes do tradicionalismo gramatical.

Reconhece-se que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já preconizam a abordagem da variação linguística na escola, o que já significa um grande avanço, no entanto, o que se questiona aqui é a superficialidade como tem acontecido, em muitas situações, a explanação desse tema, o que possibilita auferir que a variação, nesses casos, é concebida apenas como um conteúdo programático, tal como os demais, e não como um processo natural pelo qual as línguas passam e que carece de uma discussão mais ampla desde a Educação Básica.

Breve análise comparativa da classe gramatical dos pronomes nas gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013)

Apresenta-se, nesta seção, uma análise sobre a abordagem dos pronomes em duas gramáticas de Língua Portuguesa. O percurso analítico não tem por finalidade abordar todos os aspectos possíveis de interpretação comparativa, mas descortinar alguns pontos que tendem a se sobressair em relação a outros, o que significa dizer que se trata aqui de uma pesquisa inicial que pressupõe uma continuação em momento oportuno.

A obra *Curso prático de gramática*, doravante CPG, de Ernani Terra, foi publicada em 1989 pela Editora Scipione e está organizada em três unidades. A primeira ocupa-se da parte de fonética e fonologia, a segunda da morfologia e a terceira da análise sintática, acrescentando-se, como apêndice, os assuntos de pontuação, figuras e vícios de linguagem e função das palavras *que* e *se*. Todas as unidades trazem muitos exercícios na parte final.

Já a gramática de Marcos Bagno, intitulada *Gramática de bolso do português brasileiro*, doravante GBP, foi publicada pela Editora Parábola, em 2013, e encontra-se estruturada em sete unidades, a saber: Por que português brasileiro?; Certo ou errado? onde, quando, por quê?; Fala, escrita, hibridismo, ortografia; Para entender a gramática; Português brasileiro em sala de aula; Erros a corrigir: a hipercorreção; Quatro aulas práticas. Nesta obra não constam exercícios de memorização de categorias gramaticais, como observado na gramática de Terra (1989), mas propõem-se, na última unidade, metodologias que visam à promoção da educação linguística em sala de aula.

Terra (1989), logo na parte introdutória de sua obra, afirma que o conceito de “correto” ali defendido estava pautado no modelo de língua moderna. Depreende-se, com base nessa afirmação, que o material está pautado na dicotomia do certo/errado, e isso pode ser mais bem visualizado a partir da metodologia e do posicionamento adotados ao longo do livro. Para fins de esclarecimento, chama-se atenção para o fato de que o material do referido autor antecede a publicação dos PCN e da BNCC e reflete, portanto, um cenário que, a nosso ver, ainda não foi totalmente superado.

Em contrapartida, Bagno (2013, p. 11) esclarece que o objetivo da GBP é, antes de tudo, “oferecer informação imediata e precisa para as pessoas que se empenham na exigente tarefa da educação linguística”, e que o material de base teórica utilizado advém, em boa parte, da *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012).

No tocante aos pronomes pessoais, observou-se, na gramática de Ernani Terra, as seguintes definições e exemplificações:

Figura 1 – Emprego dos pronomes pessoais

1. Os pronomes pessoais do caso reto (**eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas**) devem ser empregados na função sintática de sujeito. Considera-se errado seu emprego como complemento.

Convidaram ele para a festa. (errado)	Eu cheguei atrasado. (certo)
Receberam nós com atenção. (errado)	Ele compareceu à festa. (certo)

2. Na função de complemento, usam-se os pronomes oblíquos e não os pronomes retos.

Convidei ele. (errado)	Convidei-o. (certo)
Chamaram nós. (errado)	Chamaram-nos. (certo)

Fonte: Terra (1989, p. 97).

De acordo com o material, os pronomes pessoais do caso reto devem ser utilizados sempre na função de sujeito da oração, enquanto os oblíquos na função de complemento. Ao utilizar o verbo *dever*, é imposta uma obrigatoriedade de que esses pronomes sejam utilizados tal como prescrevem os compêndios normativos, concebendo como um erro todas as outras formas que não estiverem de acordo com eles, isso fica nítido quando se utiliza a dicotomia certo/errado.

Essa dicotomia não aparece na GBPB, uma vez que, para Bagno (2013), o que existe são maneiras diferentes, mas igualmente pertinentes, de dizer a mesma coisa. Ainda porque, no português brasileiro (PB), a utilização do pronome pessoal do caso reto na função de complemento (ex.: vi *ela*), bem como o pronome oblíquo na função de sujeito (ex.: pra *mim* fazer), é usual e cumpre muito bem o seu papel sociocomunicativo. Assim, o pronome *mim*, em relação à função de sujeito, do ponto de vista sociolinguístico, é uma variante do pronome de primeira pessoa do singular do caso reto, e não um erro.

Entretanto, Bagno (2013) não descarta o ensino da variante padrão, afirmando que “o emprego da forma reta *eu* nessas construções – *para eu + infinitivo* – deve ser explicitamente ensinado em sala de aula, para que os alunos se apoderem dela e reconheçam os valores sociais atribuídos a ela” (Bagno, 2013, p. 227). O autor também esclarece que, no PB, existem duas variantes, *a gente* e *vocês*, que não são mencionadas na gramática de Terra (1989) como pronomes pessoais do caso reto, mas que equivalem, respectivamente, aos pronomes de 1ª e 2ª pessoas do plural, *nós* e *vós*.

Figura 2 – Pronomes pessoais do caso reto segundo Terra (1989)

número	pessoa	caso reto
singular	1ª	eu
	2ª	tu
	3ª	ele, ela
plural	1ª	nós
	2ª	vós
	3ª	eles, elas

Fonte: Terra (1989, p. 96).

Figura 3 – Pronomes pessoais do caso reto segundo Bagno (2013)

NORMA-PADRÃO	NORMA CULTA
eu falo	eu falo
tu falas	tu falas/tu fala/você fala
ele fala	ele fala
nós falamos	nós falamos/a gente fala
vós falais	vocês falam
eles falam	eles falam

Fonte: Bagno (2013, p. 204)

O ensino com foco no monitoramento linguístico é uma das sugestões de Bagno (2013) para o trabalho com esses pronomes em sala de aula, a fim de mostrar que, dependendo da situação, o uso do *a gente* pode ser mais ou menos adequado, ainda que as pesquisas sociolinguísticas comprovem “que ele já supera amplamente o emprego de **nós** na língua falada pelos brasileiros em geral” (Bagno, 2013, p. 204). Entende-se, assim, que o uso da variante padrão *nós* pode estar mais restrito à escrita, considerando que, até mesmo em situações mais formais, é comum que o *a gente* seja mais utilizado na oralidade.

Concernente aos pronomes possessivos, na GBPB, em virtude da abordagem dos pronomes *tu* e *você* como variantes da 2ª pessoa, admite-se tanto o uso do *teu* quanto do *seu* para fazer referência a essa pessoa do discurso. Em contrapartida, no CPG, são prescritos como possessivos de 2ª pessoa apenas os pronomes *teu*, *tua*, *teus* e *tuas*, enquanto os pronomes *seu*, *sua*, *seus* e *suas* são definidos apenas como pronomes de 3ª pessoa.

Outra diferença entre os dois manuais é com relação aos pronomes demonstrativos. De acordo com Terra (1998, p. 105), uma das maneiras de utilizá-los refere-se à “posição espacial de um ser em relação às pessoas do discurso”. Nesse sentido, o autor faz a seguinte definição:

Os demonstrativos de 1.ª pessoa (**este**, **isto**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa que fala. Pode ser usado em frases em que apareçam os pronomes **eu**, **me**, **mim**, **comigo** e com advérbio de lugar **aqui**. [...] Os demonstrativos de 2.ª pessoa (**esse**, **isso**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa com quem se fala. Podem aparecer com os pronomes **tu**, **te**, **ti**, **contigo**, **você**, **vocês** e com o advérbio de lugar **aí**. [...] Os demonstrativos de 3.ª pessoa (**aquele**, **aquilo**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa de quem se fala, ou distante dos interlocutores. Podem ser usados com os advérbios de lugar **ali** ou **lá** (Terra, 1989, p. 105-106).

De maneira oposta, Bagno (2013, p. 234) afirma que “o emprego dos demonstrativos jamais seguiu as prescrições que muitos puristas tentam impor”, não havendo, portanto, distinção entre *este* e *esse*, sobretudo na língua falada, sendo um desgaste para o professor

tentar ensinar esse uso diferenciado, uma vez que nem mesmo nos discursos mais monitorados se faz essa distinção.

Sobre a sintaxe dos clíticos, Terra (1989) é muito categórico ao afirmar que os pronomes oblíquos átonos nunca podem vir no início de uma frase, sendo obrigatório o uso da ênclise. Entretanto, no português brasileiro, de acordo com Bagno (2013), os clíticos estão sempre na posição anterior ao verbo principal, portanto,

[...] a perseguição purista à próclise absoluta, isto é, ao uso de clíticos em início de frases, deve ser denunciada e combatida como uma prescrição irracional que bate de frente com a intuição gramatical de todos os falantes do PB. É perfeitamente correto e legítimo iniciar frase com clíticos no PB (Bagno, 2013, p. 232).

As colocações do autor são pertinentes porque, na escola, quando os educandos são apresentados à norma-padrão em sala de aula, eles podem vir a internalizar a ideia de que não sabem a sua própria língua, haja vista que a maneira como eles falam – neste caso, como usam os pronomes – diverge do que é ensinado como a variedade “correta”, razão pela qual, muitas vezes, eles saem da Educação Básica com a ideia de que falam “errado”, quando, na verdade, só utilizam uma variedade diferente da que é ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, que atende a contextos específicos, assim como acontece com a norma-padrão.

Considerações finais

A partir dos resultados da análise aqui apresentada, pôde-se constatar a necessidade de que sejam promovidas reflexões mais abrangentes sobre a língua, em especial nas instituições escolares, onde ainda pode ser observada, em alguns casos, a crença de que existe apenas uma forma correta de utilizar a língua, a que está de acordo com a norma-padrão, ou se há esse entendimento, por outro lado, ainda não há, geralmente, uma prática bem estabelecida de como se deve tratar a variação linguística na escola.

Frisa-se que o objetivo deste estudo não foi defender a extinção do ensino da gramática normativa, mas sugerir ao professor de Língua Portuguesa que agregue as reflexões sociolinguísticas em suas aulas, haja vista que, como mostrou Bortoni-Ricardo (2005), as instituições escolares não podem negar o conhecimento da variedade de prestígio, mas devem realizar esse ensino sempre de maneira cautelosa, respeitando a heterogeneidade linguística.

Desse modo, pensa-se que será possível proporcionar aos alunos da Educação Básica um conhecimento sobre a língua que muitas vezes só é apresentado àqueles que ingressam nos cursos de Letras. Ademais, a metodologia pode ajudar na compreensão das diferenças de usos entre situações formais e informais da língua falada e escrita, o que, além

de esclarecer sobre o processo de adequação linguística, também servirá para atenuar a dicotomia do certo e errado.

As diferentes abordagens sobre os pronomes, observadas a partir das gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), demonstraram que a escola não precisa definir uma forma “correta” de uso, mas ampliar as possibilidades para que os alunos conheçam e compreendam a dinamicidade linguística, de modo que eles consigam ter autonomia para saber em qual contexto utilizar uma ou outra variante.

Também é importante destacar que mesmo com as sugestões dos PCN e, recentemente, da BNCC, o ensino de Língua Portuguesa ainda pode ser realizado nos moldes tradicionais, tal como abordado na gramática de Terra (1989), e isso nem sempre é culpa do professor, considerando que o tradicionalismo gramatical remonta a um tempo longínquo, razão pela qual está tão enraizado na sociedade, o que ratifica a importância dos estudos sociolinguísticos aplicados à área da educação, sobretudo, na formação inicial dos profissionais de Letras.

Neste trabalho, especificamente, a classe gramatical dos pronomes foi analisada apenas em dois manuais, mas esse *corpus* será ampliado em pesquisas futuras. A título de exemplo, é viável uma delimitação apenas às gramáticas prescritivas de diferentes anos, com o objetivo de verificar se há alguma alteração nelas, sobretudo, em decorrência de pesquisas sociolinguísticas.

Logo, mesmo sabendo que o ensino já passou por significativas mudanças desde a publicação da gramática de Terra (1989), podendo até mesmo este autor já ter modificado seu ponto de vista em publicações mais recentes, considerou-se relevante, para este estudo inicial, analisar um manual que fosse anterior à publicação dos PCN e da BNCC, a fim de verificar, inclusive, as efetivas contribuições destes documentos para o processo de ensino e aprendizagem.

É nítido, portanto, que os estudos variacionistas têm muito a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, haja vista que oferecem subsídios para que os manuais didáticos, bem como as diretrizes oficiais e a formação do professor, estejam cada vez mais sensíveis às questões sociais que circundam a língua e, conseqüentemente, os seus falantes.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

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

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

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

GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.163-238.

LOPES, C. R. Pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 103-117.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 9-14.

RENNÓ, M. A. T. **Os pronomes pessoais de 1ª pessoa: uma análise a partir das produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2015. 100 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, E. C. **A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística**. 2016. 177 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, R. C. P. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Editora Ibplex, 2009.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 9. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

Sobre os autores

Douglas Afonso dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2235-8869>

Doutorando em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL - Bolsista CAPES). Mestre em Letras (Poslet/Unifesspa). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UEPA).

Eliane Pereira Machado Soares

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2371-3236>

Professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde atua na Graduação e na Pós-Graduação. Doutora em Linguística (PPGL/UFC). Mestra em Letras (PPGL/UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa (UFPA).

Recebido em janeiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.