



**Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**



**MARGARETH DOS SANTOS DE JESUS**

**PRONOME PESSOAL OBLÍQUO  
NA LINGUAGEM ESCRITA CONTEMPORÂNEA  
DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA**

**SALVADOR  
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**MARGARETH DOS SANTOS DE JESUS**

**PRONOME PESSOAL OBLÍQUO  
NA LINGUAGEM ESCRITA CONTEMPORÂNEA  
DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA**

Dissertação de Mestrado elaborada por  
Margareth dos Santos de Jesus, para a  
obtenção do título de Mestre em  
Lingüística Histórica.

**Professora Orientadora: Teresa  
Leal Gonçalves Pereira.**

**Área I – Lingüística Histórica.**

**SALVADOR  
2007**

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa

**J585** Jesus, Margareth dos Santos de.

Pronome pessoal oblíquo na linguagem escrita contemporânea de língua portuguesa :  
uma pesquisa sociolingüística / por Margareth dos Santos de Jesus. - 2007.  
121 f. : il.

Orientadora : Profa. Dra. Tereza Leal Gonçalves Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Gramática. 2. Pronome. 3. Português escrito. 4. Língua portuguesa (Ensino  
fundamental). 5. Língua portuguesa (Ensino médio). 6. Sociolingüística - Brasil. I. Pereira,  
Tereza Leal Gonçalves. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDU - 81'367.626.

## **DEDICATÓRIA**

**Esta Dissertação é dedicada a todos os discentes da Rede Pública de Ensino (Municipal e Estadual), aos meus alunos e ex-alunos do Colégio Municipal Professor Dásio José de Souza e da Escola Estadual Ministro Pires e Albuquerque, e, principalmente a todos os profissionais que, como eu, escolheram o árduo caminho do Magistério, não como um mero meio de vida, mas como uma maneira de ajudar na formação de verdadeiros cidadãos.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Agradeço, sempre e acima de todas as coisas, a Deus, por permitir que eu realizasse o sonho de desenvolver um trabalho relacionado com a atividade que exerço profissionalmente, aos meus pais, Antonio Raimundo de Jesus e Maria de São Pedro dos Santos de Jesus, que, apesar de todas as brigas e desentendimentos, sempre me proporcionaram a oportunidade de desfrutar de ótimas oportunidades de estudo, às funcionárias da Biblioteca Central da UFBA, que sempre me socorreram nas horas de desespero, com destaque para Eliete, e a todas as pessoas que me ajudaram, direta e indiretamente, em todas as etapas, principalmente às colegas e amigas que me ajudaram no recolhimento do meu material de pesquisa.**

## APRENDERES DE LÍNGUAS

Sempre que há o ensinado não necessariamente haverá o aprendido,  
Quando aparecer o aprendido,  
Ele não forçosamente será o produto ensinado.  
Mas esse mesmo aprendido poderá, em alguma ocasião,  
Ser sim o resultado do ensinado,  
Surge então nesse cenário a Krasheniana questão  
De que aprender não é coisa só:  
Há o aprender aprendido e o aprender adquirido.  
O primeiro, consciente, e amante de regras  
Que nos deixam sem prévio sinal.  
O segundo, adquirido, se instala em nós despercebido  
E se revela depois na fluência  
E na longa e sustentada competência.  
Daí já pensarmos, como que por vidência,  
Que nosso ensino pode ter só o aprender  
Ou chamar o adquirir.  
Mas esperar não devemos porque quando ensinamos  
Para um desses dons de aprender  
Aquilo que foi desejado  
Nem sempre será o alcançado.  
E também quando ensinamos sem saber nosso endereço  
Poderemos (e também poderão os alunos)  
Alcançar qualquer dos dois.  
Se temos um dia de esconder nosso amor pela forma,  
Nosso ensino (e materiais e teses) poderão nos revelar,  
Embora o aprendiz possa perceber qual dos dois aprenderes  
Ocorre dentro de si.  
Muitas vezes dizemos que “ensinamos assim”  
(e é assim que deveras nos sentimos)  
Mas de fato o que de fato ocorre e o que dele enfim resulta  
Não é mesmo o que cremos  
(e o que em verdade queremos),  
Mas o que deveras fazemos.  
Nossa prática nos trai!  
Para que o aluno só possa ganhar  
Terá que tornar-se no jogo nosso sócio e cúmplice leal.  
Seja lá o caso que for, mestre e aluno, igual,  
Podem crescer na consciência e ação de tal forma  
(e de não menos sentido!)  
Que eles possam ter, em parte, o controle dessa arte.

## CARTA DO JOÃO

14 de novembro de 1995

Sr.<sup>a</sup>. Diretora

Estudo na 5<sup>a</sup> série e sou um aluno médio; nem craque nem lanterninha. Sempre gostei da escola porque conheço muitas pessoas, os professores ajudam a gente tem merenda e às vezes livro ou caderno. Mas de uns tempos para cá estou com vontade de largar da escola porque não vou passar de ano outra vêis.

Conversei com a professora de religião e ela mim disse pra fala o poblema na Secretaria. Não tenho quem mem leve e também não sei se serto falar com a altoridade. Por isso a professora disse pra eu escreve pra senhora que a diretora do ensino e que ela viu a senhora falando com as diretoras sobre os alunos que tomam pau na escola.

Diretora eu vou pra escola di manha de tarde vou vender cafesinho na Lapa Entrego o dinheiro a miha mãe e sempre ta tudo serto. Di noite faco lição quando tem o livro ou dever no caderno. Os problemas de matemática não sei entender e nem para que serve aquelas expressões tão grandes. Na vida da rua nunca precisei dessa coisa e também nunca vi ninguém fazendo aquilo nem seu Antonio lá do armazen. Quando vendo o café faço o rasiosinio na cabeça e não erro não mas na escola não sei nada so tiro 0 ou 1 ou 2. A professora da a aula dela la no quadro ou na carteira dela mas eu não entendo é nada e so tiro nota baixa. A turma toda ta do mesmo jeito todo mundo vai leva pau. A pro dis que com ela so pasa quem sabe que os burro que estude mais até aprender que com ela é assim. Ela grita passa o esercisio no quadro pra nos copiar senta na cadeira dela fica corrigindo prova das otras salas e agente não entende nada.

Será que a Secretaria não pode mandar umas aulas a mais pra vê si agente aprende? Ou então será que não podia agente passa e no outro ano agente dava conta da matemática com a ajuda da Secretaria? Diretora num tem jeito de passa com essa pro. Eu não sou inteligente pro encino dela. E porque eu aprendo a mim virá na rua?

Não sei si a senhora vai ajudar mas que ta ruim ta. Si eu perder de novo não quero mais saber de escola. Vou mim virá na rua que insina mais que escola.

In: Programa de pesquisa e operacionalização de políticas educacionais. *Chamada à ação*: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. Brasília: Projeto Nordeste. Banco Mundial. UNICEF, 1997, p. 13-14.

## RESUMO

Atualmente, é muito fácil ouvir, principalmente na televisão, pessoas de diversos níveis culturais se utilizarem de palavras ou expressões da Língua Portuguesa de forma diferente do que é “aconselhado” pela Gramática Tradicional. Um bom exemplo disso é o que vem acontecendo com os pronomes pessoais **ME** e **SE**, que, ao serem utilizados na linguagem escrita por alunos do Ensino Fundamental e Médio, assumem funções diferentes. Isso cria um verdadeiro confronto entre a Teoria e a Prática Educacional. Assim, muitas questões podem e devem ser levantadas, a partir da atenção dada para esse acontecimento. E uma das principais é a dificuldade do profissional de Educação em adotar uma postura satisfatória diante dessa situação. Se a Língua Portuguesa realmente engloba as formas **MIM** e **SI**, acredita-se que elas estão sendo utilizadas por um processo analógico ao da utilização das formas **ME** e **SE**.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gramática – Pronome – Língua Portuguesa (Ensino Fundamental) – Língua Portuguesa (Ensino Médio) – Português Escrito – Sociolingüística.

## **ABSTRACT**

Nowadays, is very easy to hear, specially on television, people of different cultural level using words or expressions on Portuguese Language in a different way of what the Traditional Grammar recommend to. A good example of this is what is happening with the personal pronouns **ME** and **SE**, which, when are used on the writing language by students of the Elementary School and High School, assume other functions. This creates a real battle between the theory and practice educational. Therefore, many questions can and must be done from the attention given to this problem. Moreover, one of the most important of them is the difficult of the professional of education in choose a way to deal with this situation. If the Portuguese language really houses the forms **MIM** and **SI**, it is believed that they are being used by a process of analogy of the use of the forms **ME** and **SE**.

**KEY WORDS:** Grammar – Pronoun – Portuguese Language (Elementary School) – Portuguese Language (High School) - Writing Portuguese – Sociolinguistics.

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Registro do SE e formas correspondentes no Fundamental .....      | 75 |
| <b>Gráfico 2</b> - Registro do SE e formas correspondentes no Ensino Médio .....     | 76 |
| <b>Gráfico 3</b> - Registro de ME/MIM e formas correspondentes no Fundamental .....  | 77 |
| <b>Gráfico 4</b> - Registro de ME/MIM e formas correspondentes no Ensino Médio ..... | 78 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Teste de Avaliação aplicado no Ensino Fundamental .....                    | 72 |
| <b>Tabela 2</b> - Teste de Avaliação aplicado no Ensino Médio .....                          | 73 |
| <b>Tabela 3</b> - Registro detalhado de ocorrências do pronome <b>MIM</b> e variações .....  | 74 |
| <b>Tabela 4</b> - Registro detalhado de ocorrências do pronome <b>SE</b> e variações .....   | 74 |
| <b>Tabela 5</b> - Quadro comparativo do total de ocorrências de <b>MIM</b> e <b>SE</b> ..... | 82 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CRUJ – Clube Revolucionário Ultra Jovem**

**EJA – Educação de Jovens e Adultos**

**ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**

**LDB – Lei das Diretrizes e Bases**

**MEC – Ministério da Educação e Cultura**

**PCN – Parâmetros Curriculares nacionais**

**SBT – Sistema Brasileiro de Televisão**

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 ABRINDO AS PORTAS .....</b>   | <b>14</b> |
| 1.1 ASPECTOS GERAIS .....  | 15        |
| 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....  | 16        |
| 1.3 ESTRUTURA FINAL DO TRABALHO .....  | 18        |
| <b>2 LINGÜÍSTICA: RELEMBRANDO CONCEITOS .....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM .....   | 19        |
| 2.2 LINGÜÍSTICA .....  | 21        |
| 2.3 ÁREAS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS .....  | 23        |
| <b>2.3.1 Estruturalismo .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>2.3.2 Funcionalismo .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>2.3.3 Distribucionismo .....</b>  | <b>24</b> |
| <b>2.3.4 Gerativismo .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>2.3.5 Sociolingüística .....</b>  | <b>25</b> |
| 2.4 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA .....   | 26        |
| <b>3 UM POUCO DE NOSSA ORIGEM E DE NOSSA LÍNGUA .....</b>  | <b>30</b> |
| 3.1 O LATIM E AS LÍNGUAS ROMÂNICAS .....   | 30        |
| 3.2 A LÍNGUA PORTUGUESA .....  | 35        |
| <b>4 FOCALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO .....</b>  | <b>39</b> |
| 4.1 BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....   | 39        |
| 4.2 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO .....   | 40        |
| <b>5 GRAMÁTICA: MOCINHA OU BANDIDA? .....</b>  | <b>43</b> |
| 5.1 A GRAMÁTICA E ALGUNS DE SEUS CONCEITOS .....   | 43        |
| 5.2 PRINCIPAIS ÁREAS DE ESTUDO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL .....                                      | 44        |
| 5.3 PRIMEIROS ESTUDOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA .....                                       | 45        |
| 5.4 TEORIA E PRÁTICA: DIFICULDADES NO ENSINO/ESTUDO GRAMATICAL .....                               | 49        |
| <b>6 AS GRAMÁTICAS DIZEM X E OS ALUNOS DIZEM Y .....</b>   | <b>57</b> |
| 6.1 CONTROVÉRSIAS NA DEFINIÇÃO DOS PRONOMES .....  | 57        |
| 6.2 TEORIA X PRÁTICA .....   | 72        |
| <b>7 DEIXANDO AS PORTAS ENTREABERTAS .....</b>   | <b>80</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>90</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>95</b> |
| ANEXO A - Modelo do Teste da Avaliação aplicado junto a alunos do Ensino Fundamental e Médio ..... | 96        |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO B - Registro de ocorrências dos pronomes ME/MIM, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Normativas, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Fundamental ..... | 97  |
| ANEXO C - Registro de ocorrências dos pronomes ME/MIM, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Normativas, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Médio .....       | 104 |
| ANEXO D - Registro de ocorrências do pronome SE, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Normativas, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Fundamental .....       | 114 |
| ANEXO E - Registro de ocorrências do pronome SE, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Normativas, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Médio .....             | 116 |
| ANEXO F - Detalhamento da aplicação dos Testes de Avaliação no Ensino Fundamental.....   | 118 |
| ANEXO G - Detalhamento da aplicação dos Testes de Avaliação no Ensino Médio.....   | 120 |

## 1 ABRINDO AS PORTAS

Visão geral dos parâmetros que nortearam a elaboração desta dissertação: introdução (problema, problemática, hipóteses, justificativa, objetivos, metodologia e fundamentação teórica básica).

### 1.1 ASPECTOS GERAIS

Durante toda a vida escolar, no Ensino Fundamental e Médio, acostumou-se a aceitar os conceitos gramaticais tais como eles foram apresentados. Dentre muitos deles, está o conceito de pronome que sempre foi propagado como aparece nas Gramáticas Tradicionais que são utilizadas em sala de aula: “Pronome é a palavra que representa o ser ou ao ser se refere, indicando-o como pessoa do discurso.”<sup>1</sup> “Pronome é a palavra que substitui o substantivo ou acompanha o substantivo, determinando a sua significação.”<sup>2</sup>

Recentemente, alguns autores dedicaram seus estudos à descoberta de um conceito que realmente defina pronome de forma satisfatória, devido à grande abrangência do termo. A maioria admite a existência de seis classes de pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos), sendo que algumas delas subdividem-se, como os pronomes pessoais, que podem ser retos, oblíquos ou de tratamento. Existem, ainda, autores que apontam para a existência da classe dos pronomes recíprocos e reflexivos.

José Lemos Monteiro é, atualmente, quem mais tem se dedicado ao estudo dos pronomes pessoais. Em sua obra *Os pronomes pessoais no português do Brasil*<sup>3</sup>, ele fala dessa grande dificuldade em se apreender o significado dos pronomes, por causa da multiplicidade de sentidos que eles apresentam e dos conflitos existentes em suas teorias semânticas.

---

<sup>1</sup> ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Gramática ilustrada*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Moderna, 1982, p. 109.

<sup>2</sup> AMARAL, Emília et. al. *Português: novas palavras*. São Paulo: FTD, 2000, p. 379.

<sup>3</sup> MONTEIRO, José Lemos. *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. Tese de doutorado em Língua portuguesa, apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.

Monteiro afirma que todas as teorias sobre os pronomes têm em comum o fato de buscarem justificativas para as particularidades que distinguem o conteúdo pronominal do nominal.

Diz, também, que nomes e pronomes remetem a algo que lhes é específico: diferenciando-se não apenas quanto ao modo de significação, mas quanto às significações em si mesmas.

Admite que os pronomes caracterizam-se como meros sinais ou índices, apenas com a função de localizá-los numa dada situação. A via para a interpretação dos elementos pronominais não deve postular um significado neles inexistente ou mesmo ocasional, mas apenas um significado bastante peculiar. Diz que, se os pronomes de primeira e segunda pessoa têm uma natureza discursiva e social, os de terceira pessoa apresentam, freqüentemente, implicações de ordem sintática ou semântica, desde que funcionem como substitutos em relações anafóricas.

Todo profissional da área de educação, principalmente o professor, que está em sala de aula, tem o contato direto com a maneira como os adolescentes se utilizam da linguagem oral e escrita.

Atualmente, é comum aperceber-se de frases ou expressões orais, utilizando o pronome oblíquo **SE** para se referir não apenas à terceira pessoa, mas às demais pessoas do discurso. Como em “Eu não **se** sai bem na parte de redação” (frase dita por um aluno do Ensino Médio, quando questionado sobre a prova do ENEM).

Da mesma forma, é notório e significativo, em produções textuais escritas, encontrar o pronome oblíquo **MIM**, sendo utilizado em lugar do pronome **ME** (ocorrência que vai de encontro ao que dizem as Gramáticas Tradicionais).

Os meios de comunicação têm grande credibilidade, principalmente junto aos adolescentes, que ainda estão em processo de conhecimento do mundo e de si mesmos (ainda se auto-afirmando, descobrindo o mundo e se descobrindo dentro dele).

Então, se eles ouvem um programa de televisão usar o bordão “Vamos **se** plugar no desenho” (bordão do programa infanto-juvenil *Disney CRUJ*, exibido pelo SBT até o ano de 2003) ou “Vamos brincar pra **se** esquentar” (frase vinculada no comercial da marca de roupas infantis *Brandilli*, no ano de 2005), não estranharão ao ouvirem amigos e colegas, usando o pronome **SE** para se referirem a várias pessoas do discurso. E, conseqüentemente, adquirirão o hábito de fazer uso semelhante, uma vez que isso não os está impedindo de manterem uma comunicação entre si e até mesmo com outras pessoas.

O mesmo acontece com os pronomes **ME** e **MIM**. Se, na linguagem escrita, o pronome **MIM** está sendo usado no lugar do **ME** e isso não afeta a compreensão do que se quer comunicar, obviamente os falantes não terão preocupação em atentarem para as regras ditadas pela Gramática Tradicional. E como, dificilmente, encontram-se ocorrências de situações opostas (o **ME** sendo utilizado em lugar do **MIM**), o uso do **ME** pode estar ameaçado.

Quais seriam, então, as circunstâncias que contribuem para esses usos? E qual o nível de significância dessas ocorrências dentro do universo estudado?

É provável que o “ensino da gramática” nas escolas seja a principal circunstância que contribui para esses usos e que, dentro do universo estudado, a significância das ocorrências seja relevante.

Observando-se, na linguagem escrita, o uso dos oblíquos em questão em desarmonia com as regras da Gramática Tradicional, sentiu-se a necessidade do estabelecimento das principais diferenças de função e uso entre eles, na tentativa de se descobrir se a contemporaneidade realmente necessita da presença de ambos ou se um (**MIM**) pode substituir o outro (**ME**), sem causar alteração semântica do contexto ao qual se refere. Da mesma forma, fez-se necessária a verificação da possibilidade de o uso do oblíquo **SE**, fazendo referência, indiscriminadamente, a diferentes pessoas do discurso, causar problemas na identificação das referidas pessoas por parte do receptor.

Assim, este trabalho tem o objetivo de fornecer elementos que possibilitem a identificação da existência ou não de uma mudança lingüística em processo.

A partir da análise de produções textuais de alunos da rede pública de ensino de algumas escolas da Bahia (Ensino Fundamental e Médio), foi verificado se o uso que eles estão fazendo dos pronomes pessoais oblíquos **ME**, **MIM** e **SE** é condizente com as regras “ditadas” pelas Gramáticas Tradicionais.

Mais especificamente, pretendeu-se com este trabalho:

- identificar a relevância do índice de ocorrência de uso desses pronomes no universo analisado;
- identificar em que situações ocorre o uso desses pronomes em contradição às regras da Gramática Tradicional.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tal, foram seguidos alguns procedimentos aqui descritos:

Primeiramente, realizou-se um levantamento em algumas Gramáticas Tradicionais, para a verificação da maneira como os pronomes (principalmente os pessoais oblíquos **ME**, **MIM** e **SE**) são abordados por elas.

O mesmo procedimento foi adotado em algumas Gramáticas Latinas, na Gramática Descritiva de Mario Perini e na Gramática de Fernão de Oliveira.

Esse procedimento fez-se necessário para que fosse possível se fazer uma comparação entre o que foi dito anteriormente e o que se diz atualmente sobre os pronomes.

Paralelo a esse trabalho com as gramáticas, fez-se um levantamento das ocorrências de uso do **ME**, **MIM** e **SE**, em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública.

As instituições educacionais de onde foram recolhidos os textos foram escolhidas sem um critério definido: sem haver preferência por turno de ensino, localização, nem quantidade de material levantado em cada escola.

As escolas de onde foram recolhidos os textos e onde se aplicaram os testes foram as seguintes:

- Colégio Estadual Dona Mora Guimarães (Ensino Fundamental);
- Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães (Ensino Fundamental e Médio);
- Colégio Estadual Abílio César Borges (Ensino Fundamental).
- Escola Técnica Estadual Luiz Navarro de Brito (Ensino Médio);
- Instituto Central Isaias Alves (Ensino Médio);
- Centro Educacional Teodoro Sampaio (Ensino Médio);
- Colégio Municipal Professor Dásio José de Souza (Ensino Médio).

Com exceção dos colégios Teodoro Sampaio (localizado no município de Santo Amaro) e Dásio José de Souza (localizado no município de Candeias), todas as outras escolas encontram-se localizadas em Salvador. E, como já foi dito, não houve uma preocupação em se estabelecer um número exato de produções a serem recolhidas ou testes a serem aplicados em cada uma das instituições.<sup>4</sup>

O *corpus* deste trabalho constituiu-se de 1.000 (mil) produções textuais, sendo 500 (quinhentas) recolhidas no Ensino Fundamental e 500 (quinhentas) recolhidas no Ensino Médio.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Já foi percebido que, em trabalhos futuros, será necessário o estabelecimento de quantidades de produções textuais a serem recolhidas em cada escola, assim como o estabelecimento da quantidade de testes a serem aplicados, para que aja um equilíbrio que facilite a análise dos dados obtidos.

<sup>5</sup> Das produções textuais analisadas, 500 (quinhentas) já estavam catalogadas e tabuladas, representando o *corpus* de um trabalho realizado anteriormente; estando divididas da seguinte forma: 250 (duzentas e cinquenta) do Ensino Fundamental e 250 (duzentas e cinquenta) do Ensino Médio.

Aplicou-se, ainda, um Teste de Avaliação com o objetivo de medir a reação subjetiva dos informantes em relação às variantes dos pronomes oblíquos. Foram, então, aplicados 500 (quinhentos) Testes de Avaliação: 250 (duzentos e cinquenta) no Fundamental e 250 (duzentos e cinquenta) no Médio. A aplicação desses testes também se deu sem um procedimento específico: foram aplicados em diferentes escolas até que se atingisse o total desejado.

As amostras das produções textuais foram sobre temas diversos. Dessa forma, coletaram-se amostras do uso espontâneo dos pronomes analisados.

Todos os dados foram coletados da maneira mais informal possível, para que a coleta não interferisse no resultado. Apenas, ao final, informou-se aos alunos que suas produções estariam servindo para uma pesquisa. Assim, eles as realizaram como se fosse uma atividade escolar regular.

Após o registro das ocorrências, fez-se uma análise para se verificar quais as situações que favorecem o uso desses oblíquos de forma divergente do que dizem as Gramáticas Tradicionais.

Fez-se, então, um confronto entre teoria e prática, passado e contemporaneidade, na tentativa de identificar a verdadeira relação entre esses elementos. O método utilizado foi o Método Indutivo e o trabalho realizou-se em uma perspectiva panorâmica.

### 1.3 ESTRUTURA FINAL DO TRABALHO

Assim, todo o trabalho mostra-se organizado em sete partes: **1 Abrindo as portas** (Parte introdutória, que dá uma visão geral sobre as bases em que foi elaborado o trabalho: justificativa, hipóteses, objetivos, metodologia, problema e problemática); **2 Lingüística: relembando conceitos** (Apreciação de alguns aspectos teóricos e históricos importantes referentes à Lingüística); **3 Um pouco de nossa origem e de nossa língua** (Histórico do Latim e da formação das Línguas Românicas); **4 Focalizando o Ensino Fundamental e Médio** (Alguns aspectos legais e históricos sobre o Ensino Fundamental e Médio no Brasil); **5 Gramática: mocinha ou bandida?** (Reflexões sobre o ensino da gramática como uma disciplina das escolas brasileiras); **6 As Gramáticas dizem X e os alunos dizem Y** (Apreciação dos conceitos apresentados em algumas diferentes gramáticas com o resultado obtido através da aplicação dos testes e levantamento feito nas produções textuais) e **7 Deixando as portas entreabertas** (Considerações finais acerca do trabalho como um todo). Somam-se, ainda, a essas partes as referências utilizadas e os anexos.

## 2 LINGÜÍSTICA: RELEMBRANDO CONCEITOS

Retomada de alguns conceitos relevantes relacionados aos Estudos Lingüísticos: suas origens, sua evolução e as idéias de alguns autores que se dedicaram a esse tipo de estudo.

### 2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Apesar de se ter consciência de que a apresentação e análise de conceitos acerca da Lingüística e das ciências a ela relacionadas não representam o objetivo principal dessa Dissertação, sente-se a necessidade de se fazer uma retomada de alguns conceitos que, certamente, facilitarão a compreensão do trabalho como um todo.

Uma vez que se está, aqui, lidando com questões relacionadas à linguagem escrita de um aspecto da língua portuguesa, nada mais justo que começar lembrando alguns conceitos que diferenciam linguagem de língua.

O termo *linguagem* vem do lat. *língua* e representa um fenômeno que é, geralmente, atribuído apenas aos homens; podendo ser, no entanto, empregado figurativamente para quaisquer outros seres vivos, independente de serem homens ou não.

Dominar a linguagem sempre representou algo de grande importância para o homem, uma vez que ela sempre foi responsável pelo comando das suas relações com os seus semelhantes. O conhecimento da linguagem representa, então, uma forma que o homem tem de dominar o que o cerca.

Desde tempos bastante remotos, o ser humano sempre manifestou seu fascínio pela linguagem. Lembrando dos pensadores gregos, que “se estendiam em longas discussões para saber se as palavras imitam as coisas ou se os nomes são dados puramente por convenção”<sup>6</sup>, pode-se perceber esse fascínio.

Da mesma forma, os hindus, com seus estudos rigorosos sobre a linguagem verbal, principalmente, após a descoberta que do sânscrito (século XIX) e os *modistae* (Idade Média), que usavam a autonomia que a gramática possuía com relação à lógica

---

<sup>6</sup> ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é lingüística*. 5. ed. Brasiliense: São Paulo, 1992, p. 8.

para criar uma teoria geral da linguagem, julgando que havia três modalidades da linguagem natural: “*modus essendi*” (modo de ser); “*modus intelligendi*” (modo de pensar) e “*modus significandi*” (modo de significar), também ilustram claramente o grande interesse que se tinha por esse fenômeno.

Como tudo que cerca os seres humanos, os estudos sobre a linguagem foram adquirindo diferentes características, durante os séculos. Linhas diferentes de estudo foram sendo desenvolvidas e novas descobertas foram sendo feitas.

Foi apenas no século XX que a Lingüística surgiu como uma Ciência Humana, visando a um estudo mais profundo da linguagem humana, que era voltado para a descrição e explicação desse fenômeno.

Ela passou, então, a estudar apenas a linguagem verbal (oral ou escrita); não se preocupando com a prescrição de normas, nem ditadura de regras de uso da linguagem.

Mas, onde se enquadraria a língua em todo esse contexto?

De acordo com Antonio Houaiss, “a língua é um conjunto de sons e ruídos, com os quais os seres humanos transmitem a seus semelhantes o que está na sua mente: emoções, sentimentos, vontades, ordens, aspectos, idéias, raciocínios, argumentos etc”<sup>7</sup>

Já Noam Chomsky<sup>8</sup> via a língua como um conjunto infinito de frases (referindo-se ao caráter aberto, dinâmico e criativo da língua), que é governado por certas regras. Postulava que ela não é definida apenas pelas frases existentes, mas pelas frases possíveis dentro de um determinado idioma.

A língua é internalizada pela inserção progressiva do homem na vida do grupo a que pertence. Dessa forma, ele passa a dominar sua língua. Como característica dessa internalização de uma língua, as modificações que ela vai sofrendo acontecem de forma imperceptível a todos os seus falantes. São transformações espontâneas que vão surgindo à medida que novas necessidades aparecem.

Pelo fato de ser e ter toda língua uma história e, entendendo-se história como mudança, transformação no tempo, pode-se dizer que a expansão do homem sobre a Terra está relacionada à expansão das línguas na Terra.

Ao se falar e ouvir uma língua, é possível a observação de um grande número de regras que representam um sistema e que recebe o nome de “Gramática”.

As regras de uma Gramática são em número limitado, representando um sistema fechado. Dessa forma, admite-se que a alteração de uma regra tem conseqüências no seu sistema. Já as palavras representam um sistema aberto, uma vez que, com o passar do

---

<sup>7</sup> HOUAISS, Antonio. *O que é língua*. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 7.

<sup>8</sup> ORLANDI, op. cit., p. 38.

tempo, uma palavra pode desaparecer, surgir ou ser criada, através de um processo de empréstimo de outras línguas.

Mesmo para os gramáticos tradicionais, é difícil o estabelecimento de todas as regras de funcionamento de uma língua. Um dos principais fatores que contribuem para essa dificuldade é justamente o fato de as línguas não serem estáticas. São muitas as mudanças sofridas por elas: algumas, mais lentas, outras, mais rápidas, mas constantes.

Ao longo da história de uma língua, percebe-se que ela pode mostrar variações de forma e sentido, de acordo com o lugar em que é falada.

Esse processo de diferenciação da língua recebe o nome de “dialetação”; e cada grupo e área diferencial entre si é chamado de “dialeto”.

Diz-se, então, que, quando se estuda uma língua na perspectiva de sua variabilidade no espaço geográfico, preocupando-se com o fato de que a distribuição de uma comunidade em certa área geográfica é fator de diferenciação lingüística, realiza-se um estudo dialetal.

## 2.2 LINGÜÍSTICA

Os estudos lingüísticos desenvolveram-se, ao longo de vários séculos, através de pesquisas com as mais diversas finalidades. No entanto, houve dois momentos que podem ser considerados como sendo os de maior importância<sup>9</sup>:

### a) Século XVII

Momento em que os estudiosos procuravam mostrar o lado racional da linguagem, demonstrando a existência de princípios lógicos que regiam as línguas. Nesse período, foram criadas as “Gramáticas Gerais”, cujo objetivo era fazer uma distinção entre as situações que deveriam e as que não deveriam ser consideradas válidas, visando à criação de uma suposta “língua ideal”, que assegurasse uma unidade na comunicação humana.

Nessa época, havia uma visão de língua como algo “*metálico, universal e sem falhas*”<sup>10</sup>, uma vez que ela não era mais tratada em partículas, e sim, a partir da generalidade da linguagem.

### b) Século XIX

Período marcado pelo surgimento das Gramáticas Comparadas e pelo uso da Lingüística Histórica. Passa-se, então, a perceber as transformações sofridas pelas

---

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid., p. 12.

línguas no decorrer dos anos. Uma maior importância é dada aos estudos históricos, e, através deles, descobre-se que as mudanças não estão relacionadas à vontade dos homens: elas seguem necessidades inerentes à própria língua.

A partir desse século, a classificação genealógica das línguas passou a ter um caráter científico de maior credibilidade.

Ao alemão Franz Bopp foi atribuída a “paternidade” da Lingüística Histórica, pois um estudo que realizou em 1816 é considerado marco inicial desse ramo da Lingüística. Através desse estudo, foi descoberta uma semelhança entre o sânscrito e a maioria das línguas européias, o que fez com que a origem desse conjunto de línguas passasse a ser chamado de indo-europeu.

Com tudo isso, deixa-se de buscar uma “língua ideal” e passa-se a buscar uma “língua-mãe”; aquela que deu origem a outras línguas (aquela que é a base comum de um determinado conjunto de línguas).

O pensamento lingüístico apresenta duas principais tendências:

- a) Formalismo – Ocupa-se da parte psíquica da linguagem; levando em consideração a existência de uma relação entre linguagem e pensamento, buscando tudo o que é considerado único, universal e constante em uma língua;
- b) Socialismo – Estuda a parte social, ou seja, a relação entre linguagem e sociedade. Ocupa-se de tudo o que é múltiplo, diverso e variado na língua.

Ferdinand de Saussure, com o seu *Curso de Lingüística Geral*<sup>11</sup>, foi o responsável pelo início dos estudos lingüísticos no século XX. Por isso, é considerado o “pai” da Lingüística Moderna.

Como se sabe, esse “Curso” foi publicado, postumamente, a partir de anotações de Charles Bally e A. Sechehaye, que eram alunos de Saussure.

Saussure traçou várias áreas para a Lingüística Moderna, levando em consideração os seus diferentes níveis de análise:

- i) Fonologia – estudo das unidades sonoras;
- ii) Sintaxe – estudo das estruturas da frase;
- iii) Morfologia – estudo da forma das palavras;
- iiii) Semântica – estudo dos significados.

Ele via a língua como algo formado por unidades opostas que se organizam na formação de um todo ou um sistema. E considerava ser esse o objeto da Lingüística Moderna.

---

<sup>11</sup> SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*, [1916].

O prestígio que a Lingüística adquiriu perante as outras ciências está relacionado à maneira como ela se utiliza de uma metalinguagem formal.

Saussure excluiu dos domínios lingüísticos a *fala* (por não considerá-la sistemática e sim, dependente do indivíduo) e a *diacronia* (por considerar que as noções de sistema e evolução não são passíveis de comparação). Ele considerava a *língua* e a *sincronia* como sendo os alicerces da Lingüística como ciência.

### 2.3 ÁREAS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

De acordo com Orlandi,<sup>12</sup> traçou-se a divisão que segue detalhada a seguir:

#### 2.3.1 Estruturalismo

O Estruturalismo surgiu a partir do conceito de *estrutura* (organização interna da língua), segundo o qual os elementos só possuem valor, a partir de sua relação com o todo em que se encontram inseridos. A partir do método estrutural, a Lingüística passou a ser a pioneira das Ciências Humanas.

O grande problema do Estruturalismo foi que a análise das formas significantes não acrescentou muito à análise dos significados.

#### 2.3.2 Funcionalismo

Funcionalismo foi o nome dado a uma das formas que o Estruturalismo assumiu dentro da Lingüística. Seu objetivo é levar em consideração as funções que os elementos lingüísticos desempenham, no discurso, em todo e qualquer aspecto: fônico, gramatical, semântico etc.

As funções variam de acordo com o papel de cada um dos elementos de comunicação. Dessa forma, existem funções específicas para representar diferentes tipos de funcionalismo:

- a) Expressiva ou emotiva – o emissor tem a intenção de posicionar-se em relação ao tema abordado, expressando seus sentimentos e emoções;
- b) Conativa ou apelativa – a intenção do emissor é influenciar o destinatário, persuadi-lo;

---

<sup>12</sup> ORLANDI, op. cit.

- c) Referencial ou denotativa – voltada para a informação, para o próprio contexto;
- d) Fática – quando a preocupação do emissor é manter contato com o destinatário;
- e) Metalingüística – voltada para o próprio código utilizado; o código é o tema da mensagem e ela é utilizada para explicar o próprio código.

Existe uma forma de Funcionalismo que descreve a linguagem a partir do estudo dos chamados “desvios” (“erros”, inovações, usos populares, gírias), considerando-os funcionais por mostrarem o que os falantes esperam da língua e não encontram. Isso contribui para provar que o exercício da língua é comandado pelas necessidades dos falantes.

### 2.3.3 Distribucionismo

O distribucionismo representa outra forma assumida pelo Estruturalismo. Surgiu com L. Bloomfield (nos Estados Unidos da América), com o objetivo de apresentar uma explicação behaviorista (comportamental) dos fatos lingüísticos, baseando-se no esquema estímulo-resposta. O objetivo do método distribucional é detectar unidades, estabelecendo equivalências entre elas, por meio de comparação dos contextos em que ocorrem.

Bloomfield trabalhou com a descrição excluindo o historicismo e toda referência ao significado, pois ele julgava que incluir referências históricas ao significado, implicaria fazer considerações à “interioridade”.

Seguindo a linha de pensamento do Distribucionismo, no estudo de uma língua, é necessária a reunião de um *corpus* que, nesse caso, seria constituído de todos os enunciados que os falantes emitem em um determinado momento, sem a preocupação com o seu significado, tentando descobrir como são organizados e com que freqüência eles ocorrem.

### 2.3.4 Gerativismo

Surgido com a Teoria Gerativa, que é também chamada de transformacional, o Gerativismo trabalha com a formalização dos estudos lingüísticos. Aparece quando Noam Chomsky critica o método dos distribucionistas e propõe uma reflexão sobre a linguagem mais voltada para a teoria do que para os dados apresentados por ela.

Chomsky centra o estudo da Gramática na Sintaxe que, segundo ele, se constitui como um nível autônomo, que é importante para a explicação da linguagem.

Essa Gramática Gerativa não tem o objetivo de ditar regras. Ela apenas registra as frases gramaticais que pertencem a uma determinada língua. Recebe o nome de “Gerativa” porque possibilita que, a partir de um número limitado de regras, seja gerado um número ilimitado de frases.

A Teoria Gerativa favoreceu o aparecimento de um mecanismo dedutivo (que parte da análise do abstrato até chegar à análise do concreto).

De acordo com o pensamento gerativista, cabe ao lingüista descrever a competência do falante, que é definida por Chomsky como a capacidade que esse possui de produzir todas as frases da língua. Assim, o falante sabe comparar estruturas sintáticas semelhantes, sabe separar as frases que fazem parte da língua das que não fazem, não importando o desempenho, mas a capacidade de fazê-lo. Ele interioriza um sistema de regras que o torna apto a produzir frases, mesmo que estas nunca tenham sido ouvidas. O importante aqui é a possibilidade de ocorrência dessas frases.

A teoria chomskyana conduz a um pensamento universalista, uma vez que a linguagem aparece como algo inato ao homem.

O pensamento de Chomsky contribui para a Lingüística com os estudos de Lógica e Matemática e, também, com os que levantam questões sobre os fundamentos biológicos da linguagem.

A grande questão desenvolvida pela Gramática Gerativa diz respeito ao tipo de relação existente entre a Sintaxe e a Semântica. Ela incide sobre a natureza da “estrutura profunda” e é levantada pelos adeptos de uma chamada “Semântica Gerativa”.

### 2.3.5 Sociolingüística

A Sociolingüística representa o estudo das correlações sistemáticas entre formas lingüísticas variantes e determinados fatores sociais. Dessa forma, consideram-se sociolingüistas todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana.

De acordo com Taralo<sup>13</sup>, o termo Sociolingüística implica a possibilidade de uma ciência lingüística que não seja social. A concepção e o alcance do modelo sociolingüístico são, ao mesmo tempo, sincrônicos e diacrônicos: tanto a variação (situação lingüística em um determinado momento; sincronia), como a mudança

---

<sup>13</sup> TARALO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.

(situação lingüística em vários momentos sincrônicos, avaliados longitudinalmente; diacronia) devem ser estudadas.

Para ele, o modelo teórico-metodológico da Sociolingüística parte do objeto bruto, não polido, “não-aromatizado artificialmente”. O fato sociolingüístico (dado de análise) é, ao mesmo tempo, a base para o estudo lingüístico (o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua) e também para o levantamento e o lançamento de novas hipóteses.

Na realização de uma pesquisa, o sociolingüista sentirá necessidade de controlar tópicos de conversa e de favorecer as realizações da variável lingüística em que esteja interessado. Para isso, ele utilizar-se-á do método da observação no momento de estudo de uma determinada comunidade de falantes.

Existe uma relação entre linguagem e sociedade, cuja natureza não tem sido fácil de ser estabelecida. Várias metodologias foram empregadas, durante os anos, com esse objetivo. A principal diferença entre elas reside no fato de, às vezes, estudarem a linguagem como causa e, outras vezes, como efeito da sociedade.

Para a Sociolingüística, a sociedade é a causa, pois apresenta reflexos das estruturas sociais. Seu objetivo é sistematizar a variação que existe na linguagem. Ela considera o sistema da língua como algo heterogêneo e dinâmico, onde as regras devem abranger uma variação de formas.

## 2.4 VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGÜÍSTICA

Apesar da estreita relação que existe entre esses dois termos, há uma diferença considerável entre o significado deles.

De acordo com Xavier<sup>14</sup>, “variação é o fenômeno pelo qual uma determinada língua nunca é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa outra época, num outro lugar e num outro grupo social”.

A variação dsinvrônica é o objeto de estudo da Geografia Lingüística e da Dialectologia, enquanto que a variação social fica a cargo da Sociolingüística.

A partir de 1960, William Labov desenvolve uma corrente de estudos sobre a linguagem. Sua proposta é a de uma concepção de língua que leve em conta a mudança no tempo e a causa dessa mudança: variação.

---

<sup>14</sup> XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena. *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, [1992]. v. 1 e 2.

Com esse pensamento, surge a Sociolinguística; que passa a analisar os fatos históricos, sociais e lingüísticos, tentando explicar a variação. Através da análise do estudo da variação pode-se observar a história do sistema lingüístico, já que as línguas não existem sem as pessoas que a utilizam e a história de uma língua também é a história dos seus falantes.

Pereira<sup>15</sup> afirma que a mudança lingüística decorre de uma mudança no comportamento social, onde o traço lingüístico que simbolizava um valor na comunidade perde o sentido e uma das formas variáveis é selecionada, transformando-se em constante, fazendo com que seja possível verificar a regularidade da mudança. A fixação da mudança dependerá dos fatores sócio-culturais que venham a afetar a atitude dos falantes com relação à norma.

Ela chama atenção para o fato de que a variação distribucional não implica o fato de todas as variantes regionais virem a suplantam a variante *standard*.

Todas as línguas naturais apresentam variação de diferentes tipos: inovações, vulgarismos, regionalismos, dialetalismos etc. Mas, as variações podem transformar-se em modelo ou norma ideal dos falantes, à medida que são aceitas na variante *standard* e propagadas, através da fala de uma classe social de prestígio.

As características dos falantes, o grau de formalidade (mais formal ou menos formal) e a liberdade de escolha individual são fontes de variação externa que garantem o caráter dinâmico de todos os sistemas lingüísticos, impossibilitando a existência de uma língua homogênea.

As formas lingüísticas surgidas em grupos, geralmente enfraquecidas por diversas pressões, são variáveis indefinidas, com distribuição irregular na comunidade, podendo adquirir a marca de *status* regional (diferenciação diatópica).

As sucessivas gerações desempenham importante papel no processo de mudança e elas se tornam variáveis como função de participação em um grupo ou em um nível etário (variação estilística / diferenciação diafásica).

E, sobre esse aspecto, Pereira<sup>16</sup> chama a atenção para o fato de que a diferenciação diatópica encontra-se em íntima conexão com a diferenciação diastrática, constituindo-se em um elemento importante na análise do processo de mudança.

De acordo com o modelo teórico proposto por Labov, a análise sistemática da Mudança Lingüística tem como proposta oferecer respostas para cinco problemas: a)

---

<sup>15</sup> PEREIRA, Teresa Leal Gonçalves. *Considerações sobre a mudança lingüística: o vocalismo latino-romance*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1982.

<sup>16</sup> PEREIRA, op. cit.

Problema das Restrições (elementos que restringem a mudança e a condição necessária para sua ocorrência); b) Problema da Transição (processo de transição de uma forma lingüística para outra); c) Problema do Encaixamento Lingüístico (de que forma a mudança se encaixa no sistema lingüístico e na estrutura social); d) Problema da Avaliação (avaliação do falante diante da comprovação da mudança); e) Problema da Implementação (causa da mudança ocorrer em determinado momento e não em outro).

Na equação proposta pela sociolingüística variacionista para resolver a questão da mudança lingüística, destacam-se os seus hoje já clássicos cinco problemas, que foram reunidos em sua totalidade e sistematizados pela primeira vez por Weinreich, Labov e Herzog [...], com as seguintes denominações: o problema das restrições (constraints problem), o problema da transição (transition problem), o problema do encaixamento (embedding problem), o problema da avaliação (evaluation problem) e o problema da implementação (actuation problem). Através das considerações desses cinco problemas, é possível não apenas reconhecer os pontos em que a explicação sociolingüística da mudança supera a explicação estrutural-funcionalista, como também as características desta que se perpetuam naquela.<sup>17</sup>

O Problema do Encaixamento demonstra que as estruturas lingüísticas não podem estar desvinculadas das questões sociais, pois, sem elas, seria impossível se conduzir o processo de mudança.

Os dados indicadores de mudança são percebidos através da observação da variação que pode ser feita através de um estudo sincrônico ou diacrônico. Assim, torna-se relevante levarem-se em consideração os aspectos referentes ao Tempo Aparente (estuda a língua no presente e faz projeção para o passado e para o futuro) e o Tempo Real (processo de evolução no tempo).

Taralo<sup>18</sup> apresenta a diferenciação entre variantes e variáveis lingüísticas. Segundo a sua perspectiva, variantes são as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”, e as variáveis são representadas pelo “conjunto de variantes”.

A variação não implica necessariamente mudança lingüística, mas a mudança pressupõe a evidência de estado de variação anterior, muitas vezes, com resolução de “apagamento” para uma das variantes.

Taralo considera ser possível que uma mudança lingüística se origine e se propague a partir do grupo social mais alto ou mais baixo.

---

<sup>17</sup> LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 173.

<sup>18</sup> TARALO, op. cit.

O contato entre variantes distintas pode apresentar dois resultados diferentes:

- a) a estabilidade e a coexistência no sistema – duas formas distintas passam a ser aceitas e utilizadas pelos falantes, sem que uma se sobreponha à outra;
- b) a mudança em progresso – uma forma nova surge e começa a ser mais utilizada que uma forma antiga.

Para ele, quando se trabalha com diacronia, costuma-se ser forçado a considerar a mudança como o processo de substituição, e não como o produto desse processo. Ao dimensionar essa preocupação e os objetivos de trabalho dentro desses novos limites, ao se estudar o processo de mudança diretamente, levando em consideração as noções de fatores condicionadores e de encaixamento, transição e implementação de variantes, imediatamente se defronta com o caráter heterogêneo dos sistemas lingüísticos.

Conclui, considerando que uma teoria geral de mudança lingüística para ser satisfatória deverá dar conta das condições que determinam o início, a velocidade, a direção, a propagação e o término de uma determinada mudança e, a partir de dados analisados de vários sistemas, generalizar o conjunto de tais condições para a mudança lingüística.

### 3 UM POUCO DA ORIGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Delimitação histórica da Língua Portuguesa: um pouco sobre a língua da qual ela se originou (o latim), sua evolução e sua importância no mundo contemporâneo.

#### 3.1 O LATIM E AS LÍNGUAS ROMÂNICAS

O Lácio era uma pequena planície limitada pelos Montes Albanos, Apeninos, rio Tibre e mar Tirreno. À margem esquerda do rio Tibre, nasceu e cresceu a cidade de Roma, por isso, o Lácio era considerado o “berço da civilização romana”.

Roma foi fundada em 753, com pouca possibilidade de crescimento, pois estava cercada pelas duas grandes potências que dominavam a Península Itálica: os gregos e os etruscos. Mas, a posição geográfica do lugar trouxe várias vantagens para o crescimento e desenvolvimento do Império Romano.

Roma foi uma colônia fundada por pastores seminômades oriundos dos Montes Albanos e instalada na parte ocidental do monte Palatino, no cume abrupto do Gernal. Pequenas aldeias latinas foram criadas ao seu redor: Fagutal, Palatal, Querquetual, Vélio, Ópio e Císpio.<sup>19</sup>

Todas essas aldeias viveram independentes e autônomas, do século X ao século VIII a.C. No início do século VII a.C., reuniram-se, em torno de Alba, (com exceção da aldeia sabina) e formaram uma federação, que ficou conhecida como *Septimontium* ou *Liga Septimonical* (Federação Albana). Até 400 a.C., Roma estava ligada apenas a essas pequenas povoações.

O Estado Romano nasceu sob o domínio etrusco: eles invadiram e conquistaram a região. E, só com a chegada desses povos, Roma adquiriu a sua unidade política que muito contribuiu para suas conquistas.

A influência etrusca sobre a cidade foi grande e duradoura. A ela se deve a fundação de Roma como uma cidade propriamente dita, como um verdadeiro Estado.

O enfraquecimento dos etruscos permitiu aos romanos um fortalecimento na luta contra a submissão aos povos estrangeiros. Com a conquista etrusca, terminou o primeiro período da história romana.

---

<sup>19</sup> POGGIO, Rosaura Maria Galvão Fagundes. *Iniciação ao estudo do latim I*. Salvador: EDUFBA, 1996. v 1, p. 15.

Nos séculos seguintes, os romanos livraram-se dos etruscos, dos gregos e dos gauleses. Depois da saída dos etruscos, o povo romano sofreu uma grande transformação: de pastores seminômades, passaram a camponeses sedentários, prontos para iniciarem a trajetória de criadores de um verdadeiro império.

Após a independência, Roma passou por uma grande crise e teve que lutar, por mais de cem anos, com muitos inimigos. E só a partir do século VI a.C., teve início a sua ascensão e sua língua (Latim) espalhou-se pela maioria das terras conquistadas.

Foi no período da República (século VI ao I a.C.) que os romanos se empenharam na conquista dos povos vizinhos e, pouco a pouco, foram adquirindo hegemonia sobre todos os povos que habitavam a Península Itálica.

Em 272 a.C., o latim tornava-se a língua oficial de toda a Península Itálica, mas o osco e o umbro (ambos os dialetos itálicos) ainda eram falados em várias regiões até o primeiro século da Era Cristã.

Após o período de República, veio o Império, que durou outros cinco séculos.

O processo de colonização romana ficou conhecido como “romanização”, pois os povos vencidos eram submetidos à cultura e à língua falada pelos romanos: o latim, que representava língua da administração e dos altos negócios. O prestígio da civilização romana fez com que o latim fosse aceito primeiro pelas classes mais elevadas. Ele pertence à grande família das línguas indo-européias e é fruto de uma prolongada elaboração; sua história confunde-se com a própria história de Roma.

Quando a Grécia foi conquistada, o grego também passou a exercer influência profunda sobre a civilização romana, deixando o Império, então, com duas línguas oficiais: o latim e o grego. Dessa forma, as ciências, Letras e a educação tiveram grande influência grega.

A interação entre o grego e o latim, além de ser importante para a standardização da variante regional de Roma, foi também responsável pelo surgimento de variáveis proto-românicas, principalmente no sul da Itália.

Mesmo com a queda do Império Romano (século XV), a cultura romana não entrou em decadência, por causa do seu profundo enraizamento.

O latim permaneceu como língua culta de toda Europa, durante muito tempo. Mesmo depois que deixou de ser falado, foi o veículo da cultura e das relações diplomáticas entre as nações européias e ainda pode ser encontrado em diversas áreas de estudo como: Botânica, Zoologia, Medicina e Direito. Além disso, alguns cultos da igreja Católica ainda adotam algumas celebrações em latim, comprovando que, ao contrário do que se pensa, ele não é uma “língua morta”; é uma língua viva que, como

todas, sofreu modificações ao longo dos anos, como se pode comprovar através do seu “mais atuante e vivo legado”: as línguas românicas, também chamadas de neolatinas ou novilatinas, que representam as diferentes modificações sofridas pelo latim.

As línguas românicas são: português, espanhol, catalão, francês, provençal antigo, italiano, reto-romano (rético ou ladino – falado no Tirol, Friul e Cantão dos Grisões da Suíça), dalmático, romeno ou valáquio e sardo. Essas línguas surgiram de diferentes modificações do latim e são também chamadas romances. Não se pode precisar a época exata da formação dos romances, nem a do desaparecimento do latim vulgar.<sup>20</sup>

O latim tornou-se a língua comum de povos com origens muito distintas, conhecendo uma nova expansão, que foi muito facilitada pela difusão do Cristianismo, uma vez que era a língua da Igreja Católica e serviu como ponto de união e veículo privilegiado de transmissão da “boa nova” (o Evangelho).

Enquanto a língua escrita era difundida como um latim clássico (unificado, perfeitamente decodificado e estritamente respeitado por todos), o latim falado (Latim Vulgar), aberto às inovações, continuava paralelamente seu desenvolvimento, diversificando-se numa multiplicidade de línguas que só guardaram uma parte do léxico do Latim Clássico.<sup>21</sup>

O Latim Vulgar pode ser definido como um conjunto de isoglossas maiores e menores, com variações internas e externas (*sermones*); língua falada por todas as camadas da população, em todos os períodos da latinidade; integração entre a língua falada e escrita, com variações regionais decorrentes da descentralização do foco de cultura pleno de inovações.

Um fato interessante sobre o chamado Latim Clássico é que, durante séculos, ele favoreceu a criação de uma imagem de união: tinha-se a impressão que o latim escrito era imediatamente fixado de modo definitivo. Mas, muitas evidências mostram que cada um dos povos conquistados deve ter trazido elementos de diversificação que foram incorporados a essa língua, modificando-a. Muitas vezes, o Latim Clássico apresentava duas formas para exprimir a mesma noção. Elas conviveram juntas durante certo período, mas, na fixação das Línguas Românicas, na maioria das vezes, apenas uma foi escolhida, de acordo com os fatores que influenciaram a formação de cada língua.

---

<sup>20</sup> POGGIO, op. cit., p. 21-22.

<sup>21</sup> Apesar da adoção dos termos “Latim Clássico” e “Latim vulgar”, não se acredita que um deva ser considerado superior ao outro. Crê-se na existência de uma variação da mesma língua. No entanto, optou-se pela adoção desses termos por eles serem usados convencionalmente.

De acordo com Poggio,<sup>22</sup> as modificações das quais resultam as línguas neolatinas são explicadas através de diversos fatores, como: diversidade do meio; extensão territorial; topologia irregular dos domínios; razões de ordem histórica, de ordem etnologia e de ordem política.

Depois que as legiões romanas conquistavam um território, ele recebia o nome de província. Para essa província, eram enviados muitos cidadãos romanos: pequenos funcionários públicos, soldados, agricultores, comerciantes, artesãos... Enfim, gente do povo que ia colonizar as novas terras conquistadas para o Império. Ora, essa gente do povo não falava o latim clássico, o latim dos grandes oradores, dos poetas e dos filósofos, de Cícero, Horácio, Virgílio, Sêneca... Nada disso. Falava, sim, um latim simplificado, com regras mais flexíveis, mais práticas que as do latim clássico. Esse latim do povo recebeu o nome de latim vulgar. Foi esse latim vulgar que os habitantes originais das províncias conquistadas aprenderam, pois seu contato era muito maior com os romanos simples do que com as camadas sociais mais altas do Império. E foi desse latim vulgar que surgiram, com o passar do tempo, todas as línguas chamadas românicas [...].<sup>23</sup>

A forma escrita do latim, devido a essa “estaticidade” que caracteriza toda forma escrita, praticamente não sofreu muitas mudanças. Mas, oralmente, essa língua evoluiu e diversificou-se, permitindo o aparecimento das Línguas Românicas.

Mesmo com o Latim Vulgar na raiz de todas as Línguas Românicas, o Latim Clássico não desapareceu por completo, pois, desde muito cedo, ele foi a “fonte” na qual essas línguas buscaram suas formas eruditas. Inúmeras palavras do latim tomaram, assim, dois caminhos para chegar às Línguas Românicas: a via popular (evolução natural da língua falada) e a via erudita (evolução por empréstimos diretos do Latim Clássico).

O latim sobreviveu como a língua escrita privilegiada até o fim do século XIX: falavam-se outras línguas, mas escrevia-se em latim; tanto nos países de Língua Românica, quanto nos de língua germânica e mesmo nos de língua eslava. Seu declínio começou a partir da standardização das variantes lingüísticas românicas.

Joseph Herman<sup>24</sup> afirma que “um enfoque sociolingüístico ajudaria na elucidação do desenvolvimento e dos mecanismos da romanização”, que constitui um fator de grande importância para a formação das línguas românicas. Mas, a própria

---

<sup>22</sup> POGGIO, op. cit., p. 22.

<sup>23</sup> BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 41.

<sup>24</sup> Apud GAMA, Nilton Vasco da. A variação do latim e a formação das línguas românicas. In: *Qvinto Império*: revista de cultura e literaturas de língua portuguesa. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, v. 5, p. 39-51, seg. sem., 1995.

Sociolinguística encontra dificuldades em explicar os problemas da romanização, porque:

- a) o objeto de investigação da Sociolinguística é uma descrição das relações entre língua e comunidade em um contexto atual ou em um passado recente;
- b) os meios de que dispõe o pesquisador são insuficientes, quando se trata de examinar problemas da época da romanização.

Serafim da Silva Neto<sup>25</sup> cita algumas variantes sociais e regionais do latim, lembrando que, nas variantes regionais, a existência de variantes linguístico-sociais também devem ser consideradas. Percebe-se, então, a existência de dois grupos opostos de variantes:

- a) Variante *standard* – mantida quase que inalterada pela ação da norma durante a latinidade;
- b) Variantes linguístico-sociais – utilizadas pelo falante na comunicação diária, em toda latinidade; língua latina espontânea que evolui livremente.

Todas essas variantes estiveram em contato desde os mais remotos períodos da expansão romana (século IV a.C.) e a elas se deve a implantação do latim em outras regiões, a conservação de traços linguísticos de estágios mais antigos da língua e a inovação ou restauração de certos fenômenos.

Com relação às variantes linguístico-regionais do latim, deve-se levar em consideração:

- a) a variante geracional latina levada à região;
- b) a variante linguístico-social urbana usada pelos colonizadores (nível de tensão);
- c) a variante linguístico-social profissional dos colonizadores (colônias de veteranos e centros de comércio);
- d) o sistema linguístico utilizado pelas populações autóctones antes da chegada dos romanos.

Foi do contato entre todas essas variantes que surgiram os sistemas linguísticos românicos.

O bilingüismo com diglossia e a diglossia sem bilingüismo são responsáveis pela fixação de mudanças subjacentes na língua latina, determinando a atitude do falante na escolha da variável proto-românica que existiria em estado latente na língua latina.

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 42.

Os sistemas lingüísticos românicos são o resultado de uma interação constante e plurissecular das variantes lingüístico-sociais do latim, com os sistemas lingüísticos utilizados pelos falantes não latinos, com os quais essas variantes estiveram em contato.

### 3.2 A LÍNGUA PORTUGUESA

A palavra *Portugal* só apareceu após a queda do Império Romano. Assim, somente a partir do século V d.C., apareceu a forma *portucale*, que, originalmente, designava dois burgos na embocadura do rio Douro: *portu* (hoje Porto) e *cale* (hoje Vila Nova de Gaia).<sup>26</sup>

Foram sete séculos entre a Lusitânia Romana e o nascimento do Reino de Portugal. E, durante esse período, ocorreram a invasão germânica (iniciada a partir do século V) e a ocupação árabe (a partir do século VIII).

Segundo Walter,<sup>27</sup> território que se transformou em Portugal conheceu essencialmente dois grupos de invasores germânicos: os suevos (que se instalaram a partir de 411 d.C.) e os visigodos (que apareceram em 585 e permaneceram até a chegada dos árabes, em 711).

A contribuição dos árabes foi bastante relevante: eles levaram dois anos (de 711 a 713) para conquistar a antiga Lusitânia e a antiga Galesia. Como a Reconquista começou cedo no norte, essa dominação só foi sensível no sul do país, onde as populações conquistadas ficaram mais tempo submetidas aos árabes.

A língua portuguesa traz, ainda hoje, o testemunho da abundância de termos árabes que foram introduzidos durante esses quase cinco séculos de ocupação (711-1249), mas, sobretudo, entre o século XII e XIII.

Ao noroeste da Península, o latim tinha adquirido características que o diferenciava da língua falada por seus vizinhos (leoneses e castelhanos) e da língua das populações moçárabes meridionais. Assim, nascia o galego-português (que era uma língua literária, próxima do latim e na qual apareceram marcas fortes das línguas da França).

Até o século XVI, o galego e o português constituíam uma única língua. E foi, a partir desse idioma comum, que depois se diferenciou, que surgiu o português, nascido na extremidade do sudoeste da Europa.

---

<sup>26</sup> WALTER, Henriette. *A aventura das línguas do ocidente: a sua origem, a sua história, a geografia*. Tradução de Sergio Cunha dos Santos. São Paulo: Parábola, 2002, p. 176.

<sup>27</sup> Walter, op. cit.

Em sua forma escrita, essa língua passou a ter um refinamento tão significativo que se tornou a língua predileta da poesia na península; passou a ser uma espécie de língua literária. Tanto que, em Alcobça, a partir de 1269, chegaram a ser organizadas aulas públicas de gramática, lógica e teologia. Ela apresentava, no entanto, muitos traços do provençal e do francês.

Pode-se dividir a história da língua portuguesa em três grandes períodos:

- Pré-histórico (das origens até o século IX) - é o período caracterizado pela ausência de documentos;
- Proto-histórico (século IX ao XII) - em que os documentos são escritos em latim e, nos quais, algumas vezes, são encontradas palavras e frases em galego-português;
- Histórico (século XII aos dias atuais) - é o mais rico da história da língua portuguesa, com a seguinte subdivisão:

I Período Galaico-Português (final do século XII até, aproximadamente, 1350) – as diferenças entre o galego e o português eram muito pequenas. Foram produzidas as cantigas trovadorescas sob a influência provençal, que contribuíram para o enriquecimento do léxico português;

II Período Pré-Clássico (1350 a 1540) – diferenças entre o galego e o português tendem a tornarem-se maiores. O galaico-português entra em decadência e nasce a prosa didática e histórica;

III Período Clássico (1540 até meados do século XVIII) – momento de prestígio político e internacional de Portugal. O português tem uma difusão maior pelo mundo; seu vocabulário é ampliado pela contribuição das línguas faladas nas regiões africanas e asiáticas;

IV Período Moderno (meados do século XVIII até os dias atuais) – período de fixação definitiva do português.

Foi entre os séculos IX e X que ocorreram as evoluções fonéticas que dão ainda hoje ao português uma fisionomia particular.

Durante sua evolução, o português teve o destino de todas as Línguas Românicas: com o recurso constante do latim, pôde adquirir, além das formas evoluídas, milhares de formas eruditas ou semi-eruditas.

No início do século XII (momento do surgimento dos primeiros textos escritos em galego-português), a língua portuguesa ainda não estava separada do galego, mas o reino independente de Portugal já existia há um século. Ele se constituiu graças à Reconquista e também aos soberanos vindos da França.

O português literário foi o resultado de um amálgama sutil entre a língua galego-portuguesa dos primeiros tempos e os usos das regiões de Coimbra e de Lisboa: uma língua largamente aberta a influências vindas de além-mar a partir dos séculos XV e XVI.

Em todas as regiões do mundo, a língua portuguesa deixou sua marca, tornando-se, na maioria das vezes, a língua comum de seus habitantes.

Várias foram as conseqüências da difusão dessa língua. Uma delas foi o surgimento de crioulos nas ilhas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau.

Os crioulos surgiram de uma evolução a partir de uma língua simplificada comum (chamada de *pidgin*), derivada do português e “transportada” nos navios que faziam comércio regular por Portugal, África e Oriente, entre os séculos XVI e XVIII.

Foi no final do século XV, que a Língua Portuguesa se expandiu pela América. O território dessa língua cresceu, consideravelmente, em 1494, após o Tratado de Tordesilhas, que possibilitou a implantação do português no Brasil. Esse Tratado foi um documento assinado entre Castela e Portugal, deslocando a linha de demarcação do território que limitava esses países para o oeste, fazendo com que o Brasil (ainda não “achado” por Cabral) fizesse parte de Portugal.

Após o “achamento” do Brasil, a língua portuguesa, de língua apenas dos colonos, passou a ser ensinada à população indígena, cuja língua principal era o tupi, que se manteve por muito tempo como língua veicular. Os colégios, criados pela Companhia de Jesus, passaram a ensinar o português de forma intensiva, com o objetivo de difundir a religião Católica.

Com a vinda da família real e toda a sua corte para o Brasil (1908 – 1922), foi reforçado o processo de implantação do português.

Hoje, existem duas normas escritas para a língua portuguesa: a norma portuguesa e a norma brasileira. Portugal e Brasil aproximaram suas ortografias, chamando atenção para a existência de uma unidade que, como se sabe, é apenas superficial, pois existem diferenças internas e externas que variam de acordo com diversos fatores, como, por exemplo, o critério escolhido pelo falante: “[...] aquilo que a gente chama, por comodidade, de português, não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de ‘coisas’ aparentadas entre si, mas com algumas diferenças. Essas ‘coisas’ são chamadas variedades.”<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> BAGNO, op. cit., p. 41.

O português dos primeiros tempos da ocupação, o tupi dos índios e as línguas africanas dos escravos formaram o português do Brasil, que pode ser reconhecido em vários traços.

Sem sombra de dúvida, foram os séculos XV e XVI responsáveis pelas marcas mais importantes encontradas na língua portuguesa. Por isso, muitas palavras vindas de fora e incorporadas ao português, naquela época, ainda hoje podem ser encontradas.

Bases lexicais, estabelecidas a partir de limites mais concordantes, confirmaram a diferença entre as regiões Norte e Nordeste, onde a população nunca se deslocou, e as regiões do centro-sul, onde houve um deslocamento intenso e um repovoamento geral entre os séculos XII e XIII.

[...] variedades geográficas: a variedade portuguesa, a variedade brasileira, a variedade brasileira do Norte, a variedade brasileira do Sul, a variedade carioca, a variedade paulista... Mas a coisa não para por aí. A língua também fica diferente quando é falada por um homem ou por uma mulher, por uma criança ou por um adulto, por uma pessoa alfabetizada ou por uma não-alfabetizada, por uma pessoa de classe alta ou por uma pessoa de classe média ou baixa, por um morador da cidade e por um morador da cidade e por um morador do campo e assim por diante. Temos, então, ao lado das variedades geográficas, outros tipos de variedades: de gênero, sociolingüísticas, etárias, de nível de instrução, urbanas, rurais etc.<sup>29</sup>

O português clássico nasceu com a publicação de *Os Lusíadas*, de Camões (1572). Nesse poema, reconhecem-se a marca do Renascimento “italianizante” e, sobretudo, uma proliferação significativa de formas retomadas diretamente do latim. Essa tendência intensificou-se em meados do século XVI e continua até os dias de hoje.

O léxico português literário caracteriza-se pela grande quantidade de latinismos, pela contribuição de línguas transplantadas e por um grande número de empréstimos do francês (que foram se tornando mais importantes nos séculos XVII e XIX).

A influência francesa chegou a tal ponto, no século XX, que a luta contra os galicismos foi, durante muito tempo, o grande objetivo dos puristas. Hoje, eles lutam contra a invasão do inglês em diversas áreas: técnicas, científicas, esportes e na vida cotidiana.

O português é a língua oficial do Brasil e de cinco repúblicas da África: Cabo Verde; Guiné Bissau; São Tomé e Príncipe; Angola e Moçambique e Macau.

É possível também se encontrar o português ao longo da fronteira hispano-portuguesa: Almadilla, Ejas, Valverde Del Fresno, Herrera de Alcântara e Olivença.

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 20.

## 4 FOCALIZANDO O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Alguns aspectos relevantes para a formação das bases do Sistema Educacional Brasileiro; caracterização do Ensino Fundamental e Médio e aspectos relevantes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

### 4.1 BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De 1500 a 1822, período do Brasil Colonial, a Igreja Católica era a responsável pela educação institucionalizada no Brasil. Sua grande preocupação era a conversão dos indígenas ao Catolicismo. Quando o povoamento português consolidou-se no país, a educação passou a ser ministrada também para os filhos dos colonos. Com esse novo público, ela mudou seu objetivo e passou a assemelhar-se ao Ensino Elementar e Secundário ministrado nas escolas européias da época.

Pelo fato de, nesse período, o Estado Absolutista estar associado à Igreja Católica, a ela cabia fortalecer a legitimidade do poder real. E, mesmo sem o controle direto da educação, o Estado beneficiava-se com a instrução ministrada pelos religiosos.

De 1822 a 1889, Período Monárquico, embora o poder fosse imperial, quem realmente comandava eram os grandes fazendeiros de formação católica. No entanto, a Educação Básica continuava aos cuidados da Igreja. Nessa época, começaram a surgir escolas públicas e gratuitas e faculdades de Medicina e Direito em vários estados.

Na primeira fase do Período Republicano, os fazendeiros controlavam a educação e foram dados os primeiros passos em direção à criação das escolas particulares. Mas, os grupos urbanos, que viam na educação uma forma de ascensão social, pressionaram e conseguiram fazer com que o Governo mantivesse a educação pública e gratuita. Devido às novas necessidades, foram incluídas disciplinas de cunho científico no Ensino Básico e Formação Superior.

Esses grupos urbanos favoreceram-se bastante com a Revolução de 30, e seus interesses logo se manifestaram no campo educacional, através de propostas de profundas transformações no sistema educacional. Eles acreditavam que apenas a tecnologia e a indústria seriam capazes de trazer o progresso para a humanidade. Assim, surgiram o Manifesto dos Pioneiros (1932) e os artigos das Constituições de 1934, 1937

e 1942, expressando e consolidando as idéias destes grupos sobre a educação.

O período da Ditadura Militar (1964 a 1985) significou uma reestruturação do poder do Estado. Alguns estudiosos admitem que, apesar do controle militar sobre a política, o Estado era controlado pela burguesia industrial e financeira, juntamente com o capital internacional. Segundo eles, a correlação de forças estabelecida entre esses grupos explica as características tecnicistas e repressivas da educação brasileira naquele período. Aparecem como expressão dessa nova mentalidade: A Lei 5.540, de 1968 (que reformulou o Ensino Superior, seguindo o modelo americano); Lei 5.692, de 1971 (que reestruturou o Ensino Primário e o Médio, transformando-os em profissionalizantes) e o Decreto Lei 477 (que proibia a participação política de professores e alunos).

A partir do momento em que, no século XIX, consolidou-se a idéia de que o futuro de um país estava relacionado à educação do seu povo, os Governos passaram a interferir diretamente na educação. Passou a ser de responsabilidade do Estado o estabelecimento de leis para reger o sistema de ensino e o controlar o seu funcionamento.

No Brasil, com essa redemocratização do ensino, coube à sociedade traçar as diretrizes gerais para a educação. Os representantes do povo, reunidos em um Congresso (1988), votaram a favor de uma Constituição Federal, que se tornou a lei máxima do país. Essa Lei estabeleceu nove artigos referentes à educação.

Percebe-se, assim, que as leis que regem a educação no Brasil passaram por muitas transformações ao longo dos anos. Cada uma delas, visando atender às necessidades da população de uma determinada época, necessidades essas que eram determinadas não pela população, mas pelos grupos hegemônicos. Isso implica um grande problema, porque o mundo muda, o ser humano e suas necessidades mudam, então, é justo que as leis que regem o ensino também sofram modificações adequadas às necessidades gerais e não às necessidades de um grupo específico.

#### 4.2 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Atualmente, a educação brasileira encontra-se dividida em Educação Básica (que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

O Ensino Fundamental é composto por oito séries (da 1ª à 8ª) e freqüentado, teoricamente, por crianças dos 07 (sete) aos 14 (quatorze) anos. Fala-se, teoricamente, por se saber que a prática mostra uma realidade bastante diferente, uma vez que se

encontram cursando o Ensino Fundamental pessoas de diversas idades, muitas vezes, até freqüentando aula junto com pessoas que estão na idade considerada “certa” para o nível em questão.

A partir de 1996, a nova Lei das Diretrizes e Bases, doravante chamada de LDB, passou a responsabilidade do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino, que antes pertencia ao Governo do Estado, para os Municípios. Foi a chamada Municipalização do Ensino Fundamental.

Já o Ensino Médio ficou exclusivamente a cargo do Governo. Ele compreende três ou quatro anos e destina-se, também teoricamente, a alunos dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos de idade. A maioria das Instituições do Ensino Médio da Rede Pública apenas oferece a opção do curso de Formação Geral para seus alunos. Somente algumas poucas exceções ainda oferecem a opção de se cursar o Magistério.

Grandes transformações no Sistema Educacional Brasileiro aconteceram por causa da aprovação da LDB 9394/96. Como exemplo de algumas delas, citam-se: a) funcionamento de classes de aceleração, b) introdução do sistema de aprovação automática, c) adequação do currículo às características da região (mantendo uma base comum a todas as regiões), d) aumento dos dias letivos (que passaram de 180 para 200 dias).

### **Título I Da educação**

**Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

### **Título II Dos princípios e fins da educação nacional**

**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 3º** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX Garantia de padrão de qualidade;

X Valorização da experiência extra-escolar;  
XI Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais<sup>30</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também foram responsáveis por significativas mudanças na Educação Brasileira. Os PCNs representam um material escrito elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e apresentado em forma de livros, com o objetivo de aproximar o ensino institucionalizado do cotidiano do aluno e incentivar o aluno a pesquisar, pensar, criar suas próprias hipóteses, enfim, interagir com o ensino: “O ensino da língua portuguesa, por exemplo, não deve se restringir a regras gramaticais, mas se vincular a todo tipo de texto, de livros, jornais, revistas e propagandas.”<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> TODESCATTO, José Vieira; MANTOVANINI, Marcelo (Coord.). *Apostila para concurso público: professor nível III*. São Paulo: Opção [2000], p. 17.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 2.

## 5 GRAMÁTICA: MOCINHA OU BANDIDA?

Procede-se a breve conceituação de alguns tipos diferentes de gramática, analisando os seus respectivos conceitos, as principais áreas de estudo de uma gramática e algumas considerações sobre a maneira como a Gramática Tradicional é utilizada em sala de aula.

### 5.1 A GRAMÁTICA E ALGUNS DE SEUS CONCEITOS

De acordo com o Dicionário etimológico de Antonio Geraldo da Cunha<sup>32</sup>, o termo *Gramática* vem do latim *grammatica*, que é derivado do grego *grammatiké* (significando ‘a arte de escrever ou ler’), e representa o modo como, numa língua particular, estão organizados os princípios gerais da linguagem humana; estudo ou tratado de caráter normativo sobre os usos da língua.

Cegalla<sup>33</sup> considera, em seu prefácio, a gramática como um meio posto ao alcance das pessoas para disciplinar a linguagem e atingir a forma “ideal” da expressão oral e escrita, afirmando que a sua pretende ser apenas um roteiro para auxiliar os que buscam falar e escrever com acerto e elegância.

Mas, sabe-se que, devido ao fato de existirem diferentes tipos de gramática, que se diferenciam de acordo com sua finalidade, existem muitos outros conceitos para se defini-la:

➤ Gramática Tradicional – Conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou vários grupos de falantes. É responsável pelo enfoque da língua como ela é falada em uma determinada fase da sua evolução, fazendo o registro dos fatos lingüísticos e dos meios de expressão, apontando normas para a utilização correta do idioma em questão (escrita ou oralmente); ensinando a se falar e escrever a língua-padrão “corretamente”;

---

<sup>32</sup> CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acrescida de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

<sup>33</sup> CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 40. ed. melh. e ampl. São Paulo: Nacional, 1997.

- Gramática Descritiva – Estudo abrangente, sistemático, objetivo e preciso dos sistemas e do uso de uma língua ou dialeto, específicos num dado momento. Não prescreve normas para o uso da língua;
- Gramática Comparativa – Estudo comparado das diversas características de diferentes línguas ou estágios históricos de uma língua;
- Gramática Histórica – Responsável pelo estudo da origem e evolução de uma determinada língua e acompanhamento dos passos dela desde o seu nascimento até a época atual.

## 5.2 PRINCIPAIS ÁREAS DE ESTUDO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Em todas as Gramáticas Tradicionais é encontrada, comumente, a seguinte subdivisão:

- Fonética – Estudo dos sons da fala. Responsável pelos fonemas (como eles são produzidos, como se classificam e como são agrupados); pronúncia correta das palavras (emissão e articulação correta dos fonemas); prosódia (acentuação tônica) e ortografia (figuração gráfica dos fonemas ou a escrita correta). Apesar de a Fonética e a Fonologia serem disciplinas que tratam dos sons da fala, a Lingüística Moderna faz distinção entre elas, pois a Fonética ocupa-se dos sons da língua sob o aspecto material, físico, acústico, e a Fonologia estuda os sons do ponto de vista prático, funcional, no contexto fônico da comunicação;
- Morfologia – Preocupa-se com as diferentes classes de palavras, isoladamente, fazendo uma análise da estrutura, formação, flexões e propriedades destas. É a disciplina da Lingüística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e seus mecanismos de formação.
- Sintaxe – Estuda as palavras associadas nas frases, examinando a sua função (análise sintática); as relações de dependência que elas apresentam na oração, sob o aspecto da subordinação (sintaxe de regência); as suas relações de dependência, sob o ângulo da flexão (sintaxe de concordância); a disposição ou ordem das palavras e das orações no período (sintaxe de colocação);
- Semântica – Estuda as significações das palavras. Ela pode ser descritiva (estuda a significação atual das palavras) ou histórica (estuda a evolução do sentido das palavras através do tempo). A Gramática Tradicional interessa-se apenas pela semântica descritiva;

➤ Estilística - Estuda os diversos processos expressivos próprios para suggestionar, despertar o sentimento estético e a emoção. Visa ao lado estético e emocional da atividade lingüística em oposição ao aspecto intelectual, científico.

### 5.3 PRIMEIROS ESTUDOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

No Renascimento, o nome *gramático* passou a equivaler ao nome *humanista* (*humaniores litterae* – ‘cultor das letras humanas’).

Antes de as Gramáticas de João de Barros e Fernão de Oliveira, houve cartas que eram destinadas ao ensino de literatura de fidalgos. Essas cartas exerciam o valor de gramática, pois a forma de escrita que era utilizada nelas servia de modelo, uma espécie de padrão da forma escrita da Língua Portuguesa: “A gramática de Fernão de Oliveira (1536) foi a primeira que se publicou em português; foi a primeira que se publicou do português e de um português; foi a primeira que se publicou do português e em Portugal.”<sup>34</sup>

As Gramáticas Quinhentistas mais importantes foram as de Fernão de Oliveira, João de Barros, Pero de Magalhães Gandavo e Duarte Nunes de Leão.

A *Gramática da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, oferece uma distribuição mais regular do que as outras do mesmo século. Ela não dedica uma parte claramente à Retórica. Contenta-se em fazer alusões à prosódia e às “dições figuradas”.

Os principais temas morfológicos presentes em Oliveira são: as palavras ou “dições” primitivas, compostas, derivadas; os arcaísmos e neologismos; o valor semântico dos prefixos; as declinações ou flexões nominais e verbais e a evolução semântica dos vocábulos. Sua sintaxe consta, apenas, em uma página e meia.

Muitos estudiosos julgam que Oliveira teria condições de desenvolver mais profundamente os temas apresentados em sua obra, realizando: maior desenvolvimento dos temas, melhor distribuição e sistematização mais apurada.

O próprio autor estava absolutamente cômico das deficiências, tanto que por cinco vezes se descontenta e roga desculpa delas prometendo e reprometendo “falar mais largamente em outra obra [...], porque nesta não fazemos mais que apontar os princípios da gramática que temos na nossa língua” [...] e quanto à sintaxe e ao estilo e suas particularidades – insiste – se tratará “a seu tempo, em outra obra maior que desta matéria espero fazer” [...] Promessas e nada, na aparência; mas no fundo uma situação de lucidez perante a

<sup>34</sup> OLIVEIRA, Fernão de. *Gramática da linguagem portuguesa* (1536). Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000. Com um estudo introdutório do Professor Eugênio Coseriu, p. 7.

complexidade de um objecto que afora oi mais intelectualmente julgo lhe não minguava, requeria disponibilidade e alma, requisitos com que nessa ou em ocasiões próximas a vida certamente não o favorecia.<sup>35</sup>

O próprio Fernão de Oliveira considera, na dedicatória, sua gramática como uma “pequena obra”, “uma primeira anotação”.

Devido à consideração de vários autores, Oliveira tem sua obra rotulada como “miscelânea de conhecimentos lingüísticos e gramaticais”, por ausência de sistematização, repetição e omissão de partes comuns á outras gramáticas da época.

A gramática de Fernão de Oliveira adota a quádrupla repartição utilizada por Nebrija (ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe), que é uma herança dos gregos.

O fato de a retórica ser omitida não constitui algo tão relevante, uma vez que há exemplos de obras da mesma época que fizeram o mesmo.

Nos primeiros capítulos, Oliveira discorre sobre a “pré-história de Portugal”, algo que aparece ainda em Gramáticas posteriores. Ele expõe sobre a formação das línguas, colocando o seu pensamento em uma dupla corrente gramatical renascentista que, por um lado, busca o desejo de rigor e, por outro, a busca da simplicidade. Não se esqueceu das “partes do discurso” como alguns estudiosos admitem. Apenas colocou de lado três das oito categorias mais realçadas em obras do gênero.

De acordo com Coseriu<sup>36</sup>, Fernão de Oliveira passa a idéia de dedicar seus estudos, na *Grammatica da lingoagem portuguesa*, exclusivamente, à Fonética e à Fonologia, pois, dos 50 capítulos, 24 são dedicados à Fonética e à Ortografia; 13 à Lexicologia; 6 à Morfologia e 1 à Sintaxe. No entanto, as idéias de Oliveira no que se refere à Lexicologia, Morfologia e Lingüística em geral são tão originais quanto às relacionadas à Fonética.

Os gramáticos e foneticistas da Renascença, na România, tinham a característica comum de não serem foneticistas nem fonólogos, especificamente, mas apresentavam uma grande preocupação em estudar a ortografia. Outra característica bastante comum que pode ser observada na obra desses autores era a maneira empírica, sem base metodológica “sólida”, com que tratavam a Fonética.

Oliveira demonstra certa intuição da funcionalidade lingüística e da distinção entre os esquemas funcionais da língua:

- Sistemas da língua – virtuais
- Normas da língua – realização

---

<sup>35</sup> Ibid., p. 20.

<sup>36</sup> Ibid., Apresentação global do professor Eugenio Coseriu.

Ele faz uma espécie de “premonição” ao descrever, de maneira geral, a Lingüística; sendo, assim, considerado como um dos gramáticos mais originais da Renascença.

Coseriu aponta a Gramática Espanhola, de Antonio de Nebrija (escrita em 1492), como o fator que impulsionou a decisão de se descrever o português. Compara a obra de Nebrija com a de João de Barros e a de Fernão de Oliveira, apresentando Barros como um mero imitador e Oliveira como um escritor original. Ressalta, no entanto, que nem tudo o que aparece em Oliveira pode ser considerado positivo. Exemplificando alguns aspectos negativos, Coseriu aponta falhas no Estudo Etimológico feito por Oliveira: idéias errôneas sobre a história da língua; nega etimologias pseudo-esclarecedoras e as classifica como “patranhas”; não demonstra clara consciência da continuidade latino-românica, negando-se a aceitar, sem contestação, a origem latina, nem dos casos mais evidentes.

Sobre esse último aspecto apontado por Coseriu, Oliveira alega que assim como o latim fez empréstimos do português o mesmo aconteceu com o português que fez empréstimos do latim, gerando, assim, correspondências latino-portuguesas.

Os aspectos negativos da gramática de Fernão de Oliveira são superados pela minuciosidade com que ele aborda determinadas questões e pelo caráter sistemático com que descreve os sons da língua portuguesa.

Ele chama de letras (*littera*) as unidades fônicas e sua representação gráfica, ao mesmo tempo. Mas, faz a distinção entre a representação gráfica que corresponde à *figura* e a unidade fônica à qual corresponde a *pronúnciação*.

Coseriu chama atenção para a existência de uma analogia entre a interpretação de Oliveira e algumas interpretações modernas referentes aos compostos, como é o caso de Bloomfield e sua Escola.

Nota-se, no trabalho de Oliveira, uma tentativa de afastar-se dos esquemas da Gramática latina e de delimitar como tais as categorias gramaticais que funcionam em português. De acordo com Coseriu, ele realmente consegue alcançar seu objetivo. Essa independência torna-se evidente na concepção da Gramática Descritiva que Oliveira apresenta em sua obra.

Oliveira prescinde explicitamente das definições das categorias gramaticais e restringe-se a identificar e a descrever as formas que expressam essa categoria. Ele não se limita a estabelecer analogias e anomalias do uso lingüístico; concebe a língua também como sistema de possibilidades que, no uso concreto, se realizam com restrições.

Para Oliveira, o artigo do Português é uma parte autônoma do discurso; os casos mantêm-se no nome apenas como tipos de funções oracionais, reduzidos a quatro e com nova denominação: Nominativo - Prepositivo; Genitivo - Possessivo; Dativo - Dativo e Acusativo - Pospositivo. Ele não considera as categorias morfológicas; julga que, em português, há declinação de casos apenas em alguns pronomes.

Oliveira distingue os níveis de estruturação de cada língua em sistema e norma: nível das oposições funcionais e nível das suas realizações tradicionais. Essa sua descrição é aplicada, muitas vezes, em sua *práxis* descritiva.

Em sua obra, fica clara sua “intuição” no que se refere aos Estudos Morfológicos, principalmente em sua concepção de analogia. Ele toma como ponto de partida, para esses estudos, a distinção feita por Varrão entre *derivatio naturalis* e *derivatio voluntaria*, assim como a oposição entre analogia e anomalia (regularidade e irregularidade). Da mesma forma que Varrão, ele crê na declinação como sendo flexão e derivação.

Oliveira não aceita que a analogia e a anomalia possam ser consideradas equivalentes, pois ele vê a língua, primeiramente, como um sistema de regularidades. Considera as regras da língua válidas, mesmo quando elas não são aplicadas, pois, para ele, a não aplicação delas não as anula. Da mesma forma, considera válidas as formas “virtuais” que não podem ser verificadas no uso do falante.

Em sua prática descritiva e em sua motivação, nota-se uma concepção lingüística independente e coerente. No entanto, são abordados também vários problemas da Teoria Lingüística Geral e da Teoria das Línguas, com pontos de vista carregados de originalidade.

As teses teóricas mais importantes defendidas por Oliveira são referentes à:

I Natureza da Linguagem e das Línguas

II Mudança Lingüística

III Variedade da Língua Histórica

Para ele, a linguagem é determinada biologicamente pelas “leis do corpo”. A faculdade lingüística é a capacidade de falar e escrever, que é um dom de Deus. Admite que uma língua determinada é obra humana, fixando sua configuração a cargo do desenvolvimento cultural dos seres humanos que a utilizam. Assim, uma Língua Histórica é *usus*, instituição tradicional (costume) e as regras de uma língua são regras sociais e históricas.

Oliveira vê a gramática como essencialmente descritiva e não normativa, já que tem o objetivo de tratar o costume e não impor-lhe regras. A gramática deve registrar a forma “exemplar” da utilização de uma dada língua.

Ele não considera a Mudança Lingüística como uma corrupção da língua, mas como algo natural, intrínseco à essência da língua. Postula que a Mudança Lingüística está relacionada com a função básica da língua. Elas são expressões do pensamento e meio de comunicação, reflexos das adaptações humanas geradas pela necessidade de mudança. A variedade (bastante evidenciada em sua obra) é, para ele, a diversificação interna da Língua Histórica.

Além de estabelecer diferenças diacrônicas e diatópicas, acentua a diversidade social do falar e da língua, falando sobre a existência de “Línguas Especiais”.

Coseriu chama atenção para a sua importância na história da Lingüística Românica e na Lingüística em geral e considera Oliveira um precursor da Sociolingüística como é conhecida hoje.

#### 5.4 TEORIA E PRÁTICA: DIFICULDADES NO ENSINO/ESTUDO GRAMATICAL

Aula de gramática: cenários diferentes, públicos distintos, mas conteúdos e reações semelhantes: professor ao quadro, alguns alunos dispersos e outros atentos, mas com uma “atenção apática”, com a clara expressão de que estão diante de algo que não conseguem entender.

Como foi muito bem exemplificado por Maria Helena Moura Neves<sup>37</sup>, poder-se-ia ilustrar uma aula de gramática da seguinte forma:

Meus queridos alunos [...] vamos começar a aula de gramática [...]. É claro que, para entrar nesse mundo, precisamos sair do mundo da leitura e interpretação e do da redação; afinal, precisamos sair do mundo da linguagem. A partir de agora, vamo-nos encher de espírito de sacrifício, vontade de vencer na vida, e vamos encarar os abomináveis exercícios que hão de testemunhar, lá em casa, que não descuramos da gramática, como os que, relaxando costumes, andaram por aí defendendo.<sup>38</sup>

Segundo Neves, a gramática é vista pelos professores como “um compartimento muito reservado” e “um compartimento muito complicado”. Ora, se as pessoas que deveriam ter uma visão mais definida e menos pejorativa desse “instrumento” de ensino

<sup>37</sup> NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990, p. 8.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 8.

demonstram certo receio em lidar com ele, como poderão transmitir a seus educandos algo positivo?

O próprio professor não consegue explicar a finalidade do ensino de gramática, mas reconhece que “tem” que fazê-lo. Assim, todas as suas incertezas e frustrações certamente serão transmitidas a seus alunos.

[...] tenho ouvido em meus Cursos de Treinamento que saber a língua não é se saber gramática. E mais: que gramática não é regra de bem dizer. E, por isso, não sei bem o que faço aqui dando aulas de gramática. Só a ensino para que vocês saibam escrever bem e corretamente, mas se não posso dar normas, por que as aulas de gramática?<sup>39</sup>

Mas a gramática está no Programa e está nos livros didáticos. Vamos à ela... seja como for: apesar da pouca graça que tem e, especialmente, apesar de eu não saber muito bem o que ela é.<sup>40</sup>

Em uma pesquisa que realizou com seis grupos de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio<sup>41</sup>, Neves constatou que todos os entrevistados ensinavam gramática e que não havia diferença entre o seu ensino, nesses dois níveis de educação.

Questionados sobre a finalidade do ensino dessa “disciplina”, os entrevistados apresentaram as seguintes respostas:

- 50% – para um bom desempenho (melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão);
- 30% – preocupação com a normatividade (maior correção, conhecimento de regras ou de normas, conhecimento do padrão culto);
- 20% – finalidade teórica (aquisição das estruturas da língua, melhor conhecimento da língua, conhecimento sistemático da língua, sistematização do conhecimento da língua).

Quando questionados sobre a utilidade da gramática ensinada, a maioria respondeu que para um melhor desempenho na comunicação; obter sucesso em concursos e bom desempenho social e profissional. Houve ainda professores que responderam “pra nada”. “As aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos nos livros didáticos em uso.”<sup>42</sup>

É relevante nessa pesquisa o fato de 60% dos professores atribuírem as dificuldades a problemas dos alunos (falta de esforço, falta de interesse, falta de vontade

---

<sup>39</sup> Ibid., p. 8.

<sup>40</sup> Ibid., p. 8.

<sup>41</sup> Total de 170 professores da rede oficial do Estado de São Paulo.

<sup>42</sup> Ibid., p. 12.

de pensar, falta de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção da utilidade da gramática). Ou seja, eles cobram dos alunos atributos que faltam até a eles próprios.

O resultado final dessa pesquisa evidencia que os professores entrevistados:

- a) Em geral, acreditam que a função do ensino da gramática é levar a escrever melhor.
- b) Foram despertados para uma crítica dos valores da Gramática Tradicional.
- c) Têm procurado dar aulas de Gramática Não-Normativa.
- d) Verificam que esta gramática (ensinada tradicionalmente) “não está servindo para nada”
- e) Apesar de tudo, mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

Está evidente para todos que os alunos “escrevem mal”. Além de verificar tal fato diretamente, os professores são alertados para o problema pela divulgação de estudos sobre a péssima qualidade das redações nos vestibulares, os quais representam a fase da terminalidade do ensino de 1º e 2º graus. Observe-se que as aberrações geralmente divulgadas no desempenho de vestibulandos nessas redações dizem respeito muito mais diretamente ao rompimento dos padrões gramaticais e ortográficos do que à falta de organização coerente e adequada do texto.<sup>43</sup>

A língua em uso oferece complicadores no nível semântico e no nível pragmático-discursivo. E é a língua em funcionamento que tem de ser objeto de análise em nível pedagógico já que a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina, como lugar no ensino da língua portuguesa.<sup>44</sup>

Trata-se de uma espécie de “jogo de empurra”, onde se tenta culpar o outro: professores culpam os alunos, alunos e pais culpam os professores, sociedade culpa o sistema... Torna-se um ciclo vicioso. E o mais importante é que, em vez de procurar meios de solucionar os “problemas”, fica-se no esquecimento.

Poucos esforços são empreendidos na tentativa de buscar meios para reverter essa visão negativa que o ensino de gramática tem perante professores e alunos. Pode-se dizer que isso acontece porque ainda existe um pensamento de que o interesse pela linguagem é algo que cabe apenas aos profissionais que lidam diretamente com ela. O que é um grande engano, pois todo falante, mesmo inconscientemente, tem interesse na

---

<sup>43</sup> Ibid., p.45.

<sup>44</sup> Ibid., p.49.

língua e poderia contribuir para esclarecer alguns pontos e amenizar algumas dificuldades.

Aceitando-se a idéia de que todo e qualquer falante de português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, embora, muitas vezes, não seja capaz de explicitá-lo, percebe-se que esse conhecimento é significativo, mesmo que as instituições formais de ensino não o reconheçam.

A grande verdade é que as escolas públicas estão preparadas para receber um determinado tipo de aluno: elas têm seus conteúdos, materiais didáticos e métodos de ensino preparados como se fossem destinadas a um público heterogêneo.

Atualmente, alunos vindos de classes sociais diferentes, com realidades lingüísticas variadas, encontram-se em um mesmo ambiente. Todos trazem seus conhecimentos, que são os mais distintos possíveis, e se deparam com uma disciplina que lhes diz que tudo o que aprenderam fora da escola está errado, que não serve para nada.

Para os alunos, a escola é um lugar no qual eles não se sentem bem à vontade [...] a escola não tem nada que ver com sua vida de todo dia [...] Tudo aquilo que eles sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta na escola. A professora corrige sua maneira de falar, seus modos, sua maneira de vestir e, às vezes, diz abertamente que eles são incapazes de aprender [...] Pouco a pouco, eles vão perdendo a motivação para continuar se esforçando, vão se sentindo realmente incapazes de aprender...<sup>45</sup>

Em vista disso, retorna-se à questão formulada anteriormente: Para que aprender gramática? Se o aluno só pode usá-la na escola, pois em suas comunidades as pessoas falam “diferente”, fica difícil para ele entender qual a importância desse conhecimento.

Assim, o “instrumento” que deveria ser um aliado do aluno, passa a ser seu mais ardoroso inimigo. O aluno passa a ter pavor das aulas de gramática, pois se julga incapaz de aprendê-la, e começa a repetir o errôneo pensamento: “só algumas pessoas mais inteligentes sabem gramática, pois o português é muito difícil”.

Pensa-se que falta um esclarecimento maior por parte dos professores, para que eles possam passar para seus alunos o lado positivo da questão: todos os que nasceram em um país que tenha o português como língua oficial sabem o idioma. A questão é que o que se aprende fora da escola é o uso espontâneo da língua, sem preocupações com

---

<sup>45</sup> CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy de, OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 18. ed. São Paulo: Vozes, 1982, p. 16-17.

regras. A escola é o lugar onde se deve sistematizar esse uso que se aprende fora dela. Não que o que ela ensine seja melhor do que o aprendido fora, mas ela oferece o conhecimento de maneira formal de falar a língua, baseado em normas de concordância, regência, acentuação, colocação pronominal e outras que representam o uso padrão.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), passou-se a ter uma visão mais clara da necessidade de se adequar o ensino às reais necessidades do corpo discente. Mas, a mudança ainda é teórica. Na prática, pouca coisa mudou.

Há muitos nos atrás, Monteiro Lobato<sup>46</sup> já abordava questões sobre a gramática que até hoje são atuais. Ele relata um diálogo entre Pedrinho e Dona Benta, onde o menino fala das suas frustrações e dificuldades de compreender o que seu professor fala em sala: “[...] Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas, o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios [...]”<sup>47</sup>

Perini<sup>48</sup> aponta três pontos que considera como defeitos que inutilizam a gramática enquanto disciplina:

- (i) Seus objetivos são mal colocados – Muitos professores dizem que o estudo da gramática é um dos meios que conduzirão o aluno a ler e escrever melhor, dominar adequadamente a linguagem padrão escrita.
- (ii) A metodologia adotada é bastante inadequada – Se se comparar o ensino da gramática com o de outras disciplinas, notar-se-á que muitas das regras apresentadas não têm uma justificativa lógica, a teoria não condiz com a realidade.
- (iii) A disciplina em si necessita de uma maior organização lógica – As gramáticas adotadas pelas escolas não são organizadas de maneira lógica, e quando se parte para a análise da gramática contida nos livros didáticos a situação é bem mais alarmante.

Segundo ele, por causa desses “defeitos”, a imagem que fica é a daquela “disciplina da qual todos se lembram com arrepios de horror”.

Perini aponta, ainda, algumas posturas que podem ser adotadas na tentativa de amenizar essa visão negativa que as aulas de gramática têm perante os alunos:

- 1 Redefinir os objetivos da disciplina, na tentativa de eliminar as promessas de coisas que não se pode, enquanto educadores, cumprir. Reconhecendo que o estudo de gramática não é um dos meios de se chegar a ler e escrever melhor, e sim um meio de aprender a Norma Culta.

<sup>46</sup> LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 7

<sup>48</sup> PERINI, Mario Augusto. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

2 O professor de gramática deverá abandonar a pretensão de determinar como a língua deve ser falada e escrita. Ele terá que aprender a dizer “o que a língua é” e não “o que ela deveria ser”.

3 Necessidade de gramáticas com outros valores, que estejam mais adequados à linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com “receitas” de como se deve falar e escrever; gramáticas que tenham sentido, lógica, cujas definições apresentadas sejam de fácil compreensão.

O problema dos alunos com a gramática começa nos primeiros contatos que eles têm com a escola, pois, nesse ambiente, costuma-se esquecer de que existe diferença entre escrita e fala. A fala, por ser mais espontânea, é adquirida no convívio familiar de maneira natural. Já a escrita é adquirida sobre a rigidez das normas que a norteiam. Assim, as diferenças entre elas (escrita e fala) constituem uma das principais dificuldades que se enfrentam na escola ao se tentar produzir textos escritos.

E tudo isso acontece porque o “português não é a língua materna”; a língua que se aprende no convívio familiar é a mesma que se fala, mas não é a mesma que se utiliza na escrita. O grau de diferença entre elas é tão significativo que pode, em determinadas situações, dificultar ou, até mesmo, impedir a comunicação.

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve [...]; e outra que se fala. E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra [...] tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente [...] No Brasil, se escreve em português, [...] mas a língua que se fala no Brasil é o vernáculo brasileiro. [...] O português e o vernáculo são, é claro, línguas muito parecidas. Mas não são, em absoluto, idênticas..<sup>49</sup>

Tende-se a pensar que o vernáculo é apenas uma maneira “errada” de falar uma língua. Mas, no Brasil, todas as línguas têm um domínio próprio e a prática de uma não interfere na prática da outra.

O vernáculo português é usado na fala e escrita informais. E o português padrão é usado em situações formais.

Pensando-se em tudo isso, mais uma vez, surge a pergunta: “Por que estudar/ensinar gramática”, já que o comum é utilizar-se do vernáculo para manter a comunicação dentro da sociedade?

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes de palavras – e continua não

---

<sup>49</sup> Ibid., p. 36.

sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções.<sup>50</sup>

O Ensino Tradicional, infelizmente, ainda impera nas escolas. E, com ele, existe a visão de que elas devem colocar o aluno em contato com a maneira “correta” de falar/escrever o português, pautando-se nos modelos de representantes do cânone literário brasileiro e apresentando o professor como o “grande mestre”; o único em sala de aula capaz de decifrar os “mistérios” da língua e de sua gramática.

As instituições de ensino no Brasil, na sua maioria, e, principalmente, as públicas, desenvolvem um trabalho voltado para um tipo específico de público, como se o corpo discente fosse heterogêneo. Desconsideram-se as inúmeras diferenças existentes nos seus alunos (origem, cultura, conhecimentos prévios), e os tratam como se todos viessem de um mesmo lugar e possuíssem os mesmos conhecimentos e necessidades.

Pode-se imaginar o que sente um aluno que vem de uma comunidade rural, tem que acordar de madrugada, caminhar vários quilômetros, até conseguir pegar uma condução que o leve ao “castelo do saber”, e lá, ao falar com os colegas que “*tá com um problema em casa*”, descobrir que fala “errado”? O que será que sente esse aluno ao perceber que fala diferente dos demais e, por isso, é ridicularizado, discriminado, até mesmo pelo professor, que sempre corrige sua fala e risca de vermelho a sua escrita para que ele se “conserte”?

Normalmente, o que acontece é a evasão em escala significativa. Se aquele ambiente não foi preparado para lidar com as diversidades de maneira positiva e, ao contrário, reforça seu lado pejorativo, melhor desistir: “*Não tenho cabeça pra estudo*”.

A Lei das Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394 de 20/1/1996)<sup>51</sup> prega, dentre outras coisas, “igualdade de condições para o acesso na escola”, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, “valorização da experiência extra-escolar” e “vinculação da educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

É lamentável perceber-se que se trata de mais uma das muitas teorias que envolvem a educação. A prática pedagógica brasileira é completamente diferente: há uma desigualdade latente nas condições de acesso; os alunos, que representam o público mais interessado, não são consultados nem avaliados quanto às suas reais necessidades; a maioria do conhecimento que trazem de casa é desconsiderado e o que se aprende na

---

<sup>50</sup> Ibid., p. 48.

<sup>51</sup> SANCHES, Ana L.; MENEGAÇO, Rubia C. et. al. *Apostilas lógica: professor nível III*. São Paulo: Lógica, [1996], p. 13.

escola (da forma como se aprende) acaba não tendo utilidade prática na vida da maioria dos alunos.

Reportando-se, novamente, a Neves<sup>52</sup>, concorda-se que toda discussão sobre o ensino da gramática contribui para algumas considerações, como:

- (i) Se a gramática “ensinada” visa servir para que os alunos se “expressem melhor”, ela deve ser elaborada para essa finalidade.
- (ii) Se a gramática visa ao uso da língua, é previsível que o tratamento formal que se dá ao exercício gramatical em sala de aula não cumpra seu papel.
- (iii) Se o ensino da gramática visa ao uso da língua, não tem sentido a dedicação quase exclusiva ao próprio reconhecimento e catalogação das classes de palavras.

Pensa-se, então, na necessidade de uma definição mais precisa sobre que tipo de estudo gramatical se quer adotar, pois, só assim, será possível traçar metodologias específicas para que esses fins sejam alcançados.

---

<sup>52</sup> NEVES, op. cit.

## 6 AS GRAMÁTICAS DIZEM X E OS ALUNOS DIZEM Y

Importa salientar as diferentes definições e classificação dos pronomes e panorama da utilização que os alunos do universo analisado fazem dos pronomes aqui estudados.

### 6.1 CONTROVÉRSIAS NA DEFINIÇÃO DOS PRONOMES

De acordo com o *Dicionário etimológico* de Bueno<sup>53</sup>, o termo *pronome* vem do latim *pronomen*, e significa ‘a palavra que faz as vezes do nome’.

Para uma análise melhor fundamentada das ocorrências aqui registradas, nada mais relevante do que um confronto entre as teorias apresentadas por diferentes tipos de gramáticas (com objetivos diferentes e também escritas em épocas diversas) e a prática que os alunos fazem das formas pronominais **ME / MIM** e **SE**.

Said Ali, em sua *Grammatica historica da língua portugueza*<sup>54</sup>, subdivide os pronomes nas seguintes classes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos.

Os reflexivos aparecem como uma subclasse dos pessoais. E os possessivos são subdivididos em:

possessivo adjunto – ocorre em português, anteposto a um nome, ora sob a forma simples e originária (*meu, teu*), ora reforçado com o artigo (*o meu, o teu*);

possessivo anteposto – palavras como *este, esse, aquele, vossos* que não podem ser empregadas juntamente com o artigo definido antes de um nome, excluem igualmente este artigo quando se ajuntam a um possessivo.

Os pronomes indefinidos podem ser distributivos, quando indicam distribuição em frases coordenadas, de dois em dois ou mais pronomes diferentes, ou o mesmo pronome repetido, porém reportado a seres diferentes: *quem o abraça, um... outro*.

[...] não satisfaz [...] á sciencia da linguagem definir o pronome como palavra suppridora do nome substantivo. Nada autorisa a crer que o homem ao designar pela primeira vez os seres por meio de nomes com que os

<sup>53</sup> BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1965. v. 3 e 6.

<sup>54</sup> ALI, M. Said. *Grammatica historica da língua portugueza*. 2. ed. São Paulo: Proprietária, [1921].

distinguem uns dos outros se lembrassem ao mesmo tempo de criar substitutos para esses nomes.<sup>55</sup>

Said Ali concorda com o ponto de vista de Henry Sweet, que define os pronomes como “nomes e adjectivos geraes”, colocando-os em oposição aos ordinários nomes e adjectivos “especiais”, gerais em sua significação do que os outros.

[...] um nome de significação geral é, muitas vezes, quase equivalente a um pronome. Pouco importa que num livro o autor, falando designa “eu” ou “o autor”, e, referindo-se ao leitor o trate de “vós” ou “o leitor”. E tanto é correcta esta observação que vemos certos nomes transformados em verdadeiros pronomes só por adquirirem um sentido geral [...] “Senhor” com sentido especial é nome, mas “o senhor”, referido geralmente a qualquer pessoa a quem dirigimos a palavra, é pronome.<sup>56</sup>

Assim, é afirmado por Said Ali que todo pronome é substantivo ou adjectivo, uma vez que alguns ora são usados como substantivos e ora como adjectivos e recomenda denominar de “absolutos” os pronomes que fazem as vezes de substantivo e de “adjuntos” os que se empregam como adjectivo.

Ele coloca os pronomes pessoais como absolutos, afirmando que eles têm singular e plural e formas de nominativo, dativo e acusativo. Divide os pronomes pessoais em 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e do plural. Diz que os de terceira pessoa fazem distinção de gênero.

Os pronomes retos não são citados. No entanto, apresentam-se os absolutos *eu*, *tu*, *elle*, *ella*, *nós*, *vós*, *ellas*, *elles*. Fala-se, ainda, sobre as formas oblíquas átonas e tônicas dos pronomes pessoais e sobre os reflexivos *se* e *si*.

O portuguez literário moderno conhece duas series de formas oblíquas que se correspondem respectivamente. Uma não podem ser regidas de preposição e figuram sempre como vocábulos átonos, a saber: *me*, *te*, *nos*, *vos*, *lhe*, *lhes*, *o*, *a*, *os*, *as*, *se*; as outras são sempre tônicas e dependentes de preposição: *mim* (outrora *mi*), *ti*, *nós*, *vós*, *elle*, *ella*, *ellas*, *elles* e o reflexivo *si*.<sup>57</sup>

As expressões *a mim*, *a ti*, *a elle*, *a si*, *a nós* [...] além de indicarem um objeto indireto, usam-se também par exprimir o objeto direto enfático: *viu-me a mim e não a elle*.<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Ibid., p. 92.

<sup>45</sup> Ibid., p. 92.

<sup>46</sup> Ibid., p. 94-95.

<sup>47</sup> Ibid., p. 95.

Afirma-se que o emprego das formas acusativas (*mim, ti*) em lugar do nominativo (*eu, tu*) repugna muitos estudiosos.

Em Portugal, havia um excesso no emprego do *si, consigo* em linguagem familiar, referindo-se á pessoa com quem se fala.

Este modo de substituir as expressões *o senhor, com o senhor* repugna, em geral, ao ouvido brasileiro, mormente por dar, em certos casos, lugar à ambigüidade: *Falou consigo*, será com o senhor ou consigo próprio? *Não se referiu a si*, será a si mesmo ou ao senhor? <sup>59</sup>

A tradução de Bruno Basseto e Graciano da *Gramática de Port-Royal*<sup>60</sup> mostra a divisão das palavras em dois grandes grupos:

- a) As que significam os objetos dos pensamentos – nomes, artigos pronomes, preposições e advérbios;
- b) As que significam a forma e o modo de pensamento – verbos, conjunções e interjeições.

Sobre os pronomes, ressalta-se que eles surgiram da necessidade do homem de falar a mesma coisa, várias vezes, em um mesmo discurso, e tentar evitar sua repetição, para que o discurso não se tornasse monótono.

Assim, segundo essa tradição, os pronomes foram criados para se referirem às diferentes pessoas do discurso:

- I. Pronomes de primeira pessoa – colocados no lugar de quem fala (lat. *ego*, fr. *moi, je* / port. *eu*);
- II. Pronomes de segunda pessoa – colocados no lugar da pessoa com quem se fala (port. *tu*, fr. *toi* ou *vous* / port. *tu* ou *vós*);
- III. Pronomes de terceira pessoa – colocados no lugar da pessoa de quem se fala (lat. *ille, illa, illud* / fr. *il, elle, lui*).

Afirma-se que os pronomes foram criados para:

- a) substituir os nomes;
- b) evocar-lhes a idéia;
- c) evitar sua repetição.

---

<sup>59</sup> Ibid., p. 96.

<sup>60</sup> ARNAULD, Antoine, *Gramática de Port-Royal*: gramática geral e razoada. Tradução de Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Muracho. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Citam-se os recíprocos e os reflexivos, mas não há uma maior distinção entre eles. Apenas dizem que os pronomes que indicam uma volta para dentro de si mesmos são chamados de recíprocos (lat. *sui, sibi, se*), dando os seguintes exemplos:

fr. *Pierre s'aime* (Pedro se ama)

fr. *Caton s'est tué* (Catão se matou)

Ainda se acentua a estreita relação existente entre os nomes e os pronomes, pelo fato de estes possuírem algumas propriedades dos nomes, apontando esse como um dos fatores que dificulta uma definição mais precisa por parte dos gramáticos com relação à natureza dos pronomes.

A *Gramática Superior da Língua Latina* de Ernesto Faria<sup>61</sup> considera os pronomes como termos que exprimem uma determinação de pessoa, de lugar, de posse ou mesmo certa determinação de modo vago, podendo acompanhar ou substituir o nome.

Faria<sup>62</sup> afirma existir, em latim, seis classes de pronomes: relativos, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos, sendo todos declináveis; tendo seu sistema de declinação uma distinção do sistema nominal, mas apresentando algumas aproximações.

Admite, também, a possibilidade de esses pronomes dividirem-se em dois grandes grupos, inteiramente independentes um do outro:

- Primeiro grupo – formado pelos pronomes pessoais, aos quais encontram-se ligados os pronomes possessivos;
- Segundo grupo – formado pelos pronomes demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos.

Os pronomes pessoais são divididos por ele em cinco subgrupos, classificados de acordo com a pessoa gramatical:

- Um pronome para a primeira pessoa do singular (lat. *ego* > port. *eu*);
- Um para a segunda pessoa do singular (lat. *tu* > port. *tu*);
- Um para a primeira pessoa do plural (lat. *nos* > port. *nós*);
- Um para a segunda pessoa do plural (lat. *uos* > port. *vós*);
- Um pronome reflexivo, comum à terceira pessoa do singular e do plural (lat. *se* > port. *se, si*).

Faria chama a atenção para o fato de a terceira pessoa do singular e do plural não possuírem pronome pessoal e aponta as características desse pronome:

---

<sup>61</sup> FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

<sup>62</sup> FARIA, op. cit.

- a) não têm indicação de gênero;
- b) os temas da primeira e da segunda pessoa do plural são inteiramente distintos dos da primeira e segunda pessoa do singular;
- c) o tema do nominativo singular é diferente do tema dos outros casos.

Para ele:

- os pronomes retos **eu, tu, nós e vós** vieram diretamente das formas nominativas latinas *ego, tu, nos* e *uos*.
- do Acusativo *me, te, nos, uos* e do acusativo do reflexivo provieram as variações pronominais portuguesas **me, te, nos, vos** e **se**.
- aos Dativos *mihi, tibi, sibi*, ligam-se as variações da língua portuguesa **mim, ti, si**.

Enfatiza, ainda, que, durante o período arcaico latino, usavam-se as formas *mis* e *tis* no Genitivo, citando, para tal, os seguintes exemplos:

Lat. *ingens cura mis* / Port. *Minha grande preocupação*. (Grande preocupação de **mim**)

Lat. *mei te rogandi et tis respondendi mihi* / Port. *De mim de te perguntar e de ti de mi responder*.

Ainda sobre esse período, Ernesto Faria diz ter havido as formas do Acusativo e Ablativo em **-d**, como *med, ted, sed*. ex:

Lat. *per Iouem iuro med esse* / Port. *Juro por Jupter que sou eu*.

Lat. *sine ted arbitro* / Port. *Sem ti como testemunha*.

As formas *mihi, tibi* e *sibi* do Dativo, inicialmente, apresentavam uma última vogal longa. Esse uso, com o tempo, passou a ser condicionado de acordo com as necessidades métricas, podendo a última vogal ser longa ou breve. Ex:

Lat. *cunctra tibi Cererem pubes agrestis adoret* (últimas vogais longas) / Port. *Que a mocidade campesina junta a ti adore Ceres*.

Lat. *Mopse, fachos* (últimas vogais breves) / Port. *Para ti é conduzida a noiva*.

Além da forma *mihi*, havia também, no período clássico, a forma contrata *mi*, freqüentemente usada na língua familiar.

Ex.: Lat. *mi autem abiurare certius est quam dependere* / Port. *Pra mim, entretanto, é mais fácil renegar*.

Faria continua suas afirmações, dizendo que, freqüentemente, juntam-se aos pronomes pessoais as enclíticas reforçativas *-met, -pse, -pte, -te*, e ainda o demonstrativo intensivo *ipse*, como nos exemplos:

Lat. - *Quis te uerberauit?* - *Egomet memet* / Port. - *Quem te bateu?* - *Eu mesmo, em mim mesmo*.

Lat. *omnis magis quam seipse diligit.* / Port. - *Ama antes a todos do que a si mesmo*.

Lat. *mepte potius fieri seruom* / Port. – Preferia **eu** mesmo tornar-**me** escravo.

Lat. *sed tute tiu periculum fecisti?* / Port. – Mas **tu** mesmo fizeste experiência de tuas forças?

Lat. *cariorem nobis esse patria quam nosmet ipsos* / Port. – A pátria **nos** é mais cara do que **nós** mesmos.

Ele conclui, falando sobre o reflexivo, afirmando que as formas lat. *se, sui, sibi*, no Acusativo e no Ablativo vêm, freqüentemente, reduplicadas (*sese*) para dar maior ênfase à expressão, podendo também virem reforçadas pela enclítica *-met*. Ex.:

Lat. *sese suster sustinere non posse* / Port. Não *se* poderem suster por mais tempo.

Lat. *aeternas opes esse Romanorum nisi inter semet ipsi seditionibus* / Port. Eterno seria o poder dos romanos se **eles** não *se* dilacerassem a **si** mesmos pelas sedições.

Napoleão Almeida<sup>63</sup> divide os pronomes em sete categorias: pessoal, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos, indefinidos, e correlativos. Coloca o pronome pessoal como aquele que substitui o nome de um ser, e, ao mesmo tempo, põe esse nome em relação com a pessoa gramatical. Divide os pronomes pessoais em:

- Retos – Têm a função de representar o sujeito do verbo. Ex.: **Eu** sempre consigo aquilo que quero.
- Oblíquos – Têm a função de representar o complemento do verbo. Ex.: Falaram-**me** sobre o acidente.

Coloca o **SE** no quadro dos pronomes pessoais oblíquos, sem fazer distinção entre tônicos e átonos.

Estabelece um quadro dos pronomes pessoais latinos, onde o lat. *me* (> port. *me*) aparece como oblíquo do caso Ablativo (adjunto adnominal restritivo) e Acusativo (objeto direto) e o lat. *mihi* (> port. *mim*) aparece com oblíquo Dativo (objeto indireto). Já o lat. *se* (> port. *se*) era classificado como Ablativo ou Acusativo.

Mário Perini, em sua *Gramática descritiva do português*<sup>64</sup>, considera o pronome essencialmente como um elemento anafórico. Discorda do fato de as gramáticas tradicionais colocarem os pronomes em uma classe única, uma vez que eles não possuem traços sintáticos nem semânticos comuns e afirma que a definição feita por essas gramáticas sobre o pronome não oferece condições de uma delimitação específica do grupo de itens a que se refere.

<sup>63</sup> ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

<sup>64</sup> PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

Perini analisa a definição de Nicola e Infante, “Pronome é a palavra que substitui ou acompanha o substantivo, indicando sua posição em relação às pessoas do discurso, ou mesmo situando-o no espaço e no tempo”, dizendo que a definição dos termos “substitui” e “acompanha” é obscura, pois se se disser algo como *Ele não come carne vermelha*, o termo “ele” pode estar substituindo um substantivo como **Pedro**. Mas, em outros casos, o substantivo **Pedro** poderá ser substituído por outros elementos que não são considerados pronomes. Como em: *Esse rapaz não come carne vermelha* ou *Ana não come carne vermelha*. Sabe-se que **rapaz** e **Ana** são substantivos, e que os substantivos e os pronomes têm o mesmo comportamento sintático.

Ele faz também uma análise da definição de Cunha e Cintra, que dizem que “os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais”, afirmando ser inadequado dizer que o pronome “acompanha” o substantivo porque em *Meu novo carro azul*, “meu”, “novo” e “azul” acompanham o substantivo “carro” e apenas “meu” é considerado pronome.

Julga ainda não ser aceitável dizer que o pronome indica a posição de um ser em relação às pessoas do discurso ou as situa no espaço e no tempo, pois a maioria dos pronomes não tem nenhuma relação com as pessoas do discurso. Além do mais, alguns não situam coisa alguma no espaço ou no tempo (*algum, qualquer, vários, que* etc), e há palavras que situam seres no tempo ou no espaço e não são chamadas de pronome (*atual, antigo, contemporâneo / tempo; distante, vizinho / espaço*).

Perini propõe uma abordagem diferente, com uma nova classificação do que é chamado pronome, colocando-o como uma subclasse dos substantivos. Ele considera como pronomes: os pessoais (*eu, você, vocês, eles, ela, elas, nós* etc), os oblíquos e os reflexivos (*me, nos, lhe, o, os, se* etc). Considera o pronome **SE** como oblíquo reflexivo.

Cunha e Cintra<sup>65</sup> dividem os pronomes em seis categorias básicas: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos. E os subdividem em dois grupos:

- Pronomes substantivos - Representam um substantivo; aparecem isoladamente na frase.
- Pronomes adjetivos - Acompanham um substantivo, determinando-lhe a extensão e o significado; eles modificam o substantivo que acompanham como se fossem adjetivos.

Marcam o pronome pessoal por algumas características básicas:

---

<sup>65</sup> CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

a) Terem a capacidade de indicar as pessoas do discurso:

I Quem fala (*eu, nós*)

II Com quem se fala (*tu, vós*)

III De quem se fala (*ele, ela, eles, elas*)

b) Terem a capacidade de representar, quando estão na terceira pessoa, uma forma nominal que foi expressa anteriormente;

c) Variarem de forma de acordo com a função que desempenham e a “acentuação” que recebem na oração.

Eles ainda estabelecem diferença do pronome pessoal de acordo com a função e com a tonicidade, afirmando que, de acordo com a função desempenhada na oração, o pronome pessoal pode ser reto (quando funciona como sujeito da oração) e oblíquo (quando é empregado como objeto direto ou indireto). Quanto à “acentuação”, pode-se distinguir nos pronomes pessoais os tônicos e os átonos.

O pronome **SE** não aparece no quadro dos pronomes pessoais: ele aparece à parte, classificado como pronome reflexivo ou recíproco.

O pronome reflexivo aparece quando o objeto direto ou indireto representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo. As três formas próprias, que se aplicam à terceira pessoa do singular e do plural, são: **se, si, consigo**.

Ex.: *Paula penteou-se apressadamente.*

*O aluno trouxe o material **consigo**.*

*Os alunos trouxeram o material **consigo**.*

*Ana e Carlos falam sempre de **si**.*

Devido à identidade das formas do pronome recíproco e do reflexivo, pode ocorrer ambigüidade em orações com sujeito composto.

Ex.: *Ana e Carlos feriram-se.*

No exemplo acima, pode haver duas interpretações: a) ‘Ana feriu-se’ e ‘Carlos também’; b) ‘Ana feriu Carlos’ e ‘Carlos feriu Ana’.

Para que essa ambigüidade seja desfeita, certas medidas devem ser adotadas, de acordo com o que se pretende enfatizar:

a) Para dar destaque a uma ação reflexiva, acrescentam-se as expressões **a mim mesmo(a), a ti mesmo(a), a si mesmo(a)**, ou seus respectivos plurais, dependendo da pessoa a que se referem.

Ex.: *Ana e Carlos feriram-se a **si mesmos**.*

b) Para dar destaque a uma ação recíproca, acrescentam-se uma expressão pronominal (**um ao outro, uns aos outros, entre si**), ou um advérbio (**reciprocamente, mutuamente**).

Ex.: *Ana e Carlos feriram-se mutuamente.*

Existe ainda o recurso do uso de uma forma com o prefixo *entre-*, para indicar reciprocidade.

Ex.: *Ana e Carlos olharam-se = Ana e Carlo entreolharam-se.*

Sobre os pronomes **ME** e **MIM**, Cunha e Cintra falam que:

a) As formas oblíquas tônicas **mim, ti, ele, ela, nós, vós, eles, elas** só são usadas antecedidas de preposição.

Ex.: *Fez isto para mim.*

A tradição gramatical aconselha o emprego das formas oblíquas tônicas depois da preposição **entre**.

Ex.: *Foi um duelo entre mim e toda a família de Pedro.*

*Que diferença há entre mim e uma professora qualquer?*

*Por que choras se sabe que entre mim e ti já está tudo acabado?*

b) Com a preposição **até**, usam-se as formas oblíquas **MIM, TI**, etc.

Ex.: *Um forte cheiro de éter chegou até mim.*

c) Como objeto direto ou indireto, empregam-se as formas **me, te, nos** e **vos**.

Ex.: *Pode dar-me um minuto de atenção.* (objeto direto)

*Venha e dei-nos o prazer de vossa companhia.* (objeto direto)

*Minha mãe chamava-me logo cedo.* (objeto indireto)

d) Quando o verbo está no infinitivo e seguido de um pronome que representa o sujeito da oração, as formas **me, te, nos, vos** e **se** (reflexivo) são empregadas.

Ex.: *Deixe-me falar.*

*Mandam-me sair.*

Fazem ainda uma ressalva sobre o uso do **ME** como “pronome de interesse”, que é quando ele usado em algumas orações, sem desempenhar nenhuma função sintática. Seria como um mero recurso expressivo do qual a pessoa que fala se utiliza para demonstrar o grande interesse no cumprimento da ordem emitida ou da exortação feita, lembrando que esse uso só se dá na linguagem coloquial e na linguagem de alguns escritores.

Ex.: *“Olhem-me para ela: é o espelho das donas de casa”* (A. RIBEIRO, *M*, 101).

*“Ânimo, Brás Cubas, não me sejas palerma”* (MACHADO DE ASSIS, *OC*, I, 534).

Para Cegalla<sup>66</sup>, pronome são as palavras que representam o nome dos seres ou os determinam, indicando a pessoa do discurso (pessoa que participa do ato de comunicação).

Ele admite a existência de seis espécies de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

Diferencia os pronomes substantivos (que substituem o nome) dos pronomes adjetivos (que determinam o substantivo junto do qual se encontra).

Quanto aos pronomes pessoais, caracteriza-os como aqueles que substituem os nomes e representam as pessoas do discurso.

Pessoas do discurso:

- ⇒ 1ª pessoa – a que fala (**eu, nós**);
- ⇒ 2ª pessoas – com quem se fala (**tu, vós**);
- ⇒ 3ª pessoas – a de quem se fala (**ele, ela, eles, elas**).

Subdivide os pronomes pessoais em retos (funcionam como sujeito da oração) e oblíquos (funcionam como objeto da oração).

Quanto à acentuação, os oblíquos são divididos em:

- i) Tônicos – **mim, tí, si**;
- ii) Átonos – **me, te, se, lhe, lhes, o, a, os, as, nos, vos**.

Fala sobre os oblíquos reflexivos, definindo-os como os que se referem ao sujeito da oração, quando se trata da mesma pessoa. Afirma que, com exceção de **o, a, os, as, lhe, lhes**, os pronomes oblíquos podem ser reflexivos. Para justificar essa afirmação, apresenta os seguintes exemplos:

*Alexandre só pensa em **si**.*

*O operário feriu-**se** ao subir no muro.*

*Tu não **te** enxergas?*

*Eu **me** machuquei na escada.*

*Nós **nos** perfilamos corretamente.*

*A mãe trouxe as crianças **consigo**.*

Para Evanildo Bechara<sup>67</sup>, o pronome é o representante da classe de palavras “categoremáticas”, que reúne unidades em número limitado e que se refere a um

<sup>66</sup> CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 40. ed. melh. e ampl. São Paulo: Nacional, 1997.

<sup>67</sup> EVANILDO, Bechara. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

significado léxico pela situação ou por palavras do contexto. Esta referência é feita a um objeto substantivo, considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso.

Para ele, são duas as pessoas determinadas no discurso: 1ª (**eu**) e 2ª (**tu**). Admite que a 3ª pessoa aponta para outra em relação aos participantes da situação comunicativa, por isso não deve ser incluída nas pessoas do discurso.

Bechara afirma que, semanticamente, os pronomes estão caracterizados por indicarem dêixis, mostrando-se indicadores ou relacionados a um elemento inserido ou não no contexto. Apresentam-se como absolutos (quando são capazes de funcionar como núcleo de sintagma nominal, à maneira dos substantivos), ou como adjuntos do núcleo (quando funcionam à maneira dos adjetivos, artigos e dos numerais).

Dessa forma, os pronomes podem ser classificados em: pessoais, possessivos, demonstrativos (incluindo o artigo definido), indefinidos (incluindo o artigo indefinido), interrogativos e relativos.

Os pronomes pessoais, segundo ele, são aqueles que designam as duas pessoas do discurso e a não-pessoa considerada, pela tradição e por muitos gramáticos, a 3ª pessoa. A cada um dos pronomes pessoais retos, corresponde um pronome pessoal oblíquo, que funciona como complemento e pode apresentar-se de forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre acompanhadas por preposição.

Admite a existência de uma subdivisão dos pronomes, que vai além da divisão já citada:

➤ Pronomes substantivo e pronome adjetivo – Quando o pronome é usado em referência a um substantivo claro ou oculto. A referência a um substantivo caracteriza a função adjetiva ou de adjunto de certos pronomes. E quando os pronomes não se referem a um substantivo determinado, mas representam o papel dele, são chamados de pronomes absolutos ou substantivos. Existem pronomes que exercem apenas a função de adjunto e outros que aparecem como adjuntos ou como absolutos, dependendo da situação.

➤ Pronome oblíquo reflexivo – É o pronome oblíquo da mesma pessoa do pronome reto, significando ‘**a mim mesmo**’, ‘**a ti mesmo**’ etc.

Ex.: *Eu **me** vesti rapidamente.*

*Nós **nos** vestimos.*

*Eles **se** vestiram.*

➤ Pronome oblíquo recíproco – Representado pelos pronomes **nos**, **vos**, **se**, quando traduzem a idéia de um ao outro, reciprocamente.

Ex.: *Nós nos cumprimentamos.* (um ao outro)

*Eles se abraçaram.* (um ao outro)

Acrescenta que o pronome pessoal reto funciona como sujeito e predicativo, enquanto o oblíquo funciona como complemento.

Ex.: *Eu saio.*

*Eu saio com ele.*

Entre os oblíquos, a forma átona não vem acompanhada por preposição, enquanto a tônica exige a presença de uma preposição, desde a época do Português Moderno.

Como toda regra tem suas exceções, Bechara chama atenção para o fato de a forma reta poder aparecer no lugar da oblíqua, em algumas situações:

➤ Quando o verbo e o seu complemento nominal estiverem distanciados, separados por pausa. Ex.: *Subiu! E viu com seus olhos.*

*Ela a rir-se que dançava* [GD]

➤ Nas enumerações e aposições, também com distanciamento do verbo e complemento.

Ex.: *Depois de muita delonga, o diretor escolheu: eu, o Henrique e o Paulinho.*

Como já foi dito anteriormente, José Lemos Monteiro é o autor contemporâneo que mais tem se dedicado ao estudo dos pronomes. Ele aponta, em sua tese<sup>68</sup>, vários autores e seus respectivos conceitos sobre esse assunto:

➤ Gramáticos de Port Royal – Alguns deles afirmam que o pronome nada descreve, apenas designa as mesmas idéias expressas pelo nome. Outros julgam que, enquanto o nome representa o ser “pela idéia de sua natureza”, o pronome expressa uma “*relação pessoal com o ato de fala*”;

➤ Bloomfield– Por um lado, pronomes são mais abrangentes e mais abstratos que as demais formas lingüísticas e, por outro lado, são mais constantes. Representam formas portadoras de significado e os traços que eles apontam remetem a algumas reflexões;

➤ Jespersen – Pronomes seriam vocábulos que possuem um significado variável, de acordo com a situação; eles possibilitam um emprego extremamente difuso, uma vez que tudo o que possam significar depende do contexto;

➤ Guillaume – O pronome nada mais é que um nome vazio de substância nocional;

---

<sup>68</sup> MONTEIRO, José Lemos. *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. Tese de doutorado em Língua portuguesa, apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.

- Câmara Júnior – O significado pronominal é apenas a relação estabelecida com as duas pessoas do discurso, e deve ser tratado no nível dos morfemas categóricos ou dos instrumentos gramaticais;
- Hjelmslev – A classe dos pronomes não apresenta nenhum conteúdo significativo; o único conteúdo positivo que se pode encontrar num pronome é o que existe ordinariamente nos morfemas. Os pronomes são anafóricos por natureza e vazios [sic] quanto ao significado, mas se tornam plenos, quando, numa oração, substituem outra palavra que lhes comunica seu próprio sentido;
- Anna M. Cintra – O significado de um pronome é puramente morfemático, e, assim, ele jamais seria capaz de expressar o conteúdo das palavras substituídas.

Em seu livro *Morfologia portuguesa*<sup>69</sup>, Monteiro também trata da dificuldade de distinção precisa entre a classe dos nomes e pronomes, principalmente em termos morfológicos, afirmando que, tanto os nomes quanto os pronomes podem ser flexionados em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural).

De acordo com seus estudos, a supressão do sistema de declinações que aconteceu na passagem do latim vulgar para o português, atingiu a classe dos pronomes, deixando alguns vestígios que podem ser observados nos pronomes pessoais. Algumas formas pronominais ficaram exercendo, fundamentalmente, a função de sujeito (Nominativo ou Caso Reto) e outras exercem a função de complemento verbal (Acusativo e Dativo ou caso oblíquo).

Monteiro chama atenção para a existência de um problema de análise mórfica: saber se as formas do caso oblíquo são alomorfes do caso reto, afirmando que as semelhanças morfossemânticas entre **ME** e **MIM** ou **TU** e **TI** indicam a existência de casos de alomorfia. Considera que o **SE** e o **ME** estariam no quadro dos oblíquos do caso Acusativo e o **MIM**, no quadro dos oblíquos do caso Dativo.

Admite não ser razoável falar em flexão casual, pois os vestígios de casos no sistema pronominal português são marcados por mecanismos flexionais. Sugere, então, falar em heteronímia.

Questiona a diferença entre a teoria das gramáticas e o verdadeiro uso que se faz dos pronomes, chamando atenção para o fato de que o pronome é definido nas gramáticas como “a palavra que substitui o nome” e, no entanto, na hora de usá-lo, elas esquecem-no e falam em substantivo, como se o pronome também não pudesse ser substantivo.

---

<sup>69</sup> MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.

Afirma existir entre nomes e pronomes uma oposição mais semântica do que mórfica, pois, do ponto de vista derivacional, os nomes têm a possibilidade de expressão de grau, o que os distingue dos pronomes. E, do ponto de vista flexional, as categorias de pessoa, de caso e de gênero neutro, próprias de certos pronomes, não se concretizam através desses processos (processos flexionais). Então, o significado dêitico ou anafórico é o que realmente define o pronome. Enquanto os nomes representam seres, objetos, sentimentos e lugares, os pronomes apenas os indicam.

Conclui que os nomes (substantivos e adjetivos) estão no campo representativo da linguagem, constituindo os símbolos (tudo aquilo que tenha propriedade de representar alguma coisa), colocando as palavras como substitutas de objetos ou valores, constituindo-se, assim, como símbolos utilizados pelo homem. E os pronomes fixados no campo mostrativo da linguagem, funcionam como sinais (nada representam por si mesmo, mas têm a função de indicar um aspecto ou chamar a atenção para um determinado símbolo ou objeto).

Destacam-se, também aqui, uma gramática e um livro didático comumente usado em sala de aula e as abordagens que elas fazem sobre os pronomes pessoais:

Emília Amaral et. al, no livro intitulado *Português*<sup>70</sup>, classificam a gramática ensinada nas escolas como normativa. Afirmam, citando Celso Luft, que, para a comunicação entre os seres humanos acontecer, não há necessidade de o falante dominar todas as regras gramaticais ensinadas na escola, pois, ele, mesmo que inconscientemente, utiliza-se de uma “gramática natural”, que é adquirida naturalmente, com as práticas de ouvir e falar uma língua.

O pronome é classificado como palavra que substitui ou acompanha o substantivo, sendo responsável pela determinação de sua significação.

Elas classificam a comunicação como um ato que acontece, segundo a disposição de três elementos:

- 1ª pessoa que fala ou escreve;
- 2ª pessoa que ouve ou lê;
- 3ª pessoa (ou coisa) a respeito da qual a 1ª pessoa fala ou escreve.

Amaral subdivide os pronomes em seis grupos: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. Quanto aos pronomes pessoais, eles seriam responsáveis pela representação das três pessoas gramaticais e os pronomes

---

<sup>70</sup> AMARAL, Emília et. al. *Português: novas palavras*. São Paulo: FTD, 2000.

retos e oblíquos como representantes da subdivisão dos pronomes pessoais, afirmando que os retos exercem a função de sujeito e os oblíquos, a função de objeto nas orações.

Elas não falam, em momento algum, nos pronomes reflexivos e mostra o pronome **MIM** como um pronome pessoal, que só exerce a função de complemento.

Já Hildebrando Afonso de André<sup>71</sup> considera sua gramática como um instrumento destinado “aos alunos do Curso Médio e aos que pretendem fazer provas em concursos ou exames de habilitação”. Acrescenta que, por esse motivo, ela segue “rigorosamente, os programas oficiais” por conter o que, segundo ele, será de “aplicação imediata no falar e no escrever do dia-a-dia”.

Afirma que “o tradicional processo da simples exposição doutrinária foi substituído por uma explicação metódica das normas gramaticais”. Segue, dizendo que “a técnica indutiva, as ilustrações, os numerosos testes formam os instrumentos principais do método utilizado” na elaboração da sua gramática.

Finaliza o prefácio, dizendo que o objetivo maior do seu trabalho é “tornar mais ameno o aprendizado da gramática e duradouros seus efeitos”.

O pronome é tido como “a palavra que representa o ser ou ao ser se refere, indicando-o como pessoa do discurso”. Subdivide-o em: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.

André classifica os pronomes pessoais como os que designam as três pessoas do discurso:

- 1ª pessoa: **eu** (singular), **nós** (plural);
- 2ª pessoa: **tu** (singular), **vós** (plural);
- 3ª pessoa: **ele, ela** (singular), **eles, elas** (plural).

Classifica os pronomes **eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles e elas** como pronomes pessoais retos, por, geralmente, funcionarem como sujeito da oração. Mostra o confronto deles com os pronomes pessoais oblíquos que funcionam como complemento. Complementa, dizendo que os oblíquos podem ser átonos ou tônicos.

Aborda a questão dos pronomes substantivos (que aparecem sem referência a qualquer substantivo, uma vez que eles representam os substantivos) e dos pronomes adjetivos (que se referem a um substantivo, explícito ou oculto em uma oração).

Em meio a essa diversidade de conceitos, semelhantes e/ou divergentes em alguns aspectos, urge a necessidade (impregnada de dificuldades) de se optar por um

---

<sup>71</sup> ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Gramática ilustrada*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Moderna, 1982.

único conceito que possa abarcar, de maneira satisfatória, a grande complexidade de classes e funções que envolvem os pronomes.

## 6.2 TEORIA X PRÁTICA

A aplicação dos Testes de Avaliação, em escolas distintas, sem a preocupação de se recolher a mesma quantidade em todas as escolas, não causou influência no resultado e análise dos dados, uma vez que a única variante estudada foi a diferença de escolaridade: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Outras variantes como idade, turno de estudo, sexo e localização da escola não foram consideradas aqui.

Dessa forma, a apresentação dos resultados de cada uma das escolas, onde foram aplicados os Testes de Avaliação, encontra-se em forma de anexo deste trabalho, com mero valor ilustrativo.

Pelo fato de o Teste ter sido constituído a partir de estruturas retiradas de produções textuais recolhidas de alunos (com modificações de sujeito e de complemento), uma única rejeição a qualquer uma das frases apresentadas já seria um fato a ser considerado, uma vez que todas as estruturas coletadas são, comumente, utilizadas por eles.

**Tabela 1** -Teste de Avaliação aplicado no Ensino Fundamental

| frases | certa |       | errada |       | nula/branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 137   | 54,8%  | 112   | 44,8%       | 01    | 0,4%  | 250  |
| 2      | 30    | 12%   | 220    | 88%   | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 3      | 75    | 30%   | 175    | 70%   | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 4      | 133   | 53,2% | 117    | 46,8% | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 5      | 159   | 63,6% | 91     | 36,4% | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 6      | 148   | 59,2% | 102    | 40,8% | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 7      | 189   | 75,6% | 61     | 24,4% | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 8      | 99    | 39,6% | 151    | 60,4% | -----       | ----- | 250   | 100% |
| 9      | 162   | 64,8% | 87     | 34,8% | 01          | 0,4%  | 250   | 100% |
| 10     | 118   | 47,2  | 132    | 52,8% | -----       | ----- | 250   | 100% |

**Tabela 2 - Teste de Avaliação aplicado no Ensino Médio**

| frases    | certa      |              | errada     |              | nula / branco |          | total      |             |
|-----------|------------|--------------|------------|--------------|---------------|----------|------------|-------------|
| <b>1</b>  | <b>131</b> | <b>52,4%</b> | <b>118</b> | <b>47,2%</b> | <b>01</b>     | <b>%</b> | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>2</b>  | <b>19</b>  | <b>7,6%</b>  | <b>231</b> | <b>92,4%</b> | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>3</b>  | <b>28</b>  | <b>11,2%</b> | <b>222</b> | <b>88,8%</b> | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>4</b>  | <b>70</b>  | <b>28%</b>   | <b>180</b> | <b>72%</b>   | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>5</b>  | <b>151</b> | <b>60,4%</b> | <b>99</b>  | <b>39,6%</b> | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>6</b>  | <b>108</b> | <b>43,2%</b> | <b>142</b> | <b>56,8%</b> | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>7</b>  | <b>153</b> | <b>61,2%</b> | <b>97</b>  | <b>38,8%</b> | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>8</b>  | <b>70</b>  | <b>28%</b>   | <b>180</b> | <b>72%</b>   | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>9</b>  | <b>145</b> | <b>58%</b>   | <b>105</b> | <b>42%</b>   | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |
| <b>10</b> | <b>70</b>  | <b>28%</b>   | <b>180</b> | <b>72%</b>   | -----         | -----    | <b>250</b> | <b>100%</b> |

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a frase 7 (Vamos comer para não se sentir mal) teve o maior índice de aceitação: **75,6%** e **61,2%**, respectivamente.

Percebe-se que, apesar de ser bastante aceita no ensino Médio, o índice de aceitação no Fundamental foi um pouco mais significativo.

Houve diferenças no nível de aceitação dos públicos, no que se refere às demais estruturas. Analisando esse nível, em ordem decrescente, nos diferentes públicos, temos:

➤ Ensino Fundamental:

2ª frase 9 (Não **mim** fale mal dos outros: eu não gosto de fofoca) – **64,8%**;

3ª frase 5 (Ana **mim** contou um grande segredo) – **63,6%**;

4ª frase 6 (Ela **min** chamou para uma festa) – **59,2%**;

5ª frase 1 (Eu sempre **mim** sinto bem às segundas-feiras) – **54,8%**;

6ª frase 4 (Nunca **se** senti tão bem como hoje) – **53,2%**.

➤ Ensino Médio:

2ª frase 5 (Ana **mim** contou um grande segredo) – **60,4%**;

3ª frase 9 (Não **mim** fale mal dos outros: eu não gosto de fofoca) – **58%**;

4ª frase 1 (Eu sempre **mim** sinto bem às segundas-feiras) – **52,4%** .

No que se refere aos índices de rejeição, também houve concordância por parte dos dois públicos: frase 2 (Vou **se** sair daqui agora), que apresentou **88%** de rejeição, no Fundamental e **92,3%** no Médio.

No Ensino Fundamental observou-se a seguinte seqüência decrescente de rejeição:

2ª frase 3 (Eu **se** feri com aquele objeto pontudo) – **70%**;

3ª frase 8 (Paulo disse para eu não **si** preocupar com aquela briga) – **60,4%**;

4ª frase 10 (A professora disse a **mi** que eu precisava estudar) – **52,8%**.

Já no Ensino Médio, há coincidência com o Ensino Fundamental, quanto à segunda frase mais rejeitada e divergência, nos demais resultados:

2ª frase 3 (Eu **se** feri com aquele objeto pontudo) – **88,8%**;

3ª frase 4 (Nunca **se** senti tão bem como hoje); frase 8 (Paulo disse para eu não **si** preocupar com aquela briga) e frase 10 (A professora disse a **mi** que eu precisava estudar) – **72%** (cada uma delas)

4ª frase 6 (Ela **min** chamou para uma festa) – **56,8%**.

Como já era esperado, o reconhecimento de todas as frases como erradas aconteceu de maneira menos significativa no Fundamental, onde, apenas 02 testes aplicados apresentaram essa rejeição total, representando um tpercentual de apenas **0,8%**.

No Ensino Médio, esse reconhecimento foi mais significativo: em 31 dos testes houve rejeição a todas as frases, correspondendo a um índice de **12,4%** do universo analisado.

Do resultado da análise das produções textuais recolhidas junto aos dois segmentos aqui considerados, resultaram as seguintes ocorrências:

**Tabela 3:** Registro detalhado de ocorrências do pronome **MIM** e variações

|                    | MIM |       | MIN |      | MI |      | ME |      | Outros |       | Total |      |
|--------------------|-----|-------|-----|------|----|------|----|------|--------|-------|-------|------|
| <b>Fundamental</b> | 131 | 62,1% | 40  | 19%  | 16 | 7,6% | 02 | 0,9% | 22     | 10,4% | 211   | 100% |
| <b>Médio</b>       | 261 | 81,6% | 24  | 7,4% | 26 | 8,1% | 04 | 1,2% | 05     | 1,7%  | 320   | 100% |
| <b>Total Geral</b> | 392 | 39,2% | 64  | 6,4% | 42 | 4,2% | 06 | 0,6% | 27     | 2,7%  | 531   | 100% |

**Tabela 4:** Registro detalhado de ocorrências do pronome **SE** e variações

|                    | SE |       | SI |       | Outros |       | Total |      |
|--------------------|----|-------|----|-------|--------|-------|-------|------|
| <b>Fundamental</b> | 22 | 61,1% | 10 | 27,8% | 04     | 11,1% | 36    | 100% |
| <b>Médio</b>       | 33 | 80,5% | 08 | 19,5% | ----   | ----  | 41    | 100% |
| <b>Total Geral</b> | 55 | 5,5%  | 18 | 1,8%  | 04     | 0,4%  | 78    | 100% |

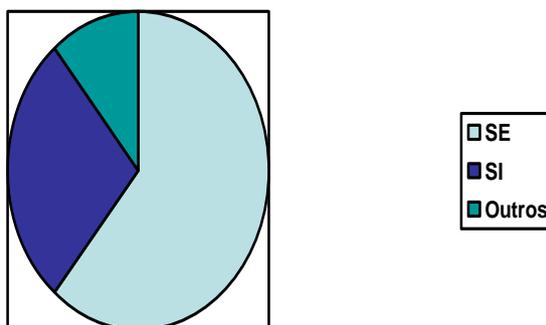
Tendo-se trabalhado com um universo total de **1.000** (mil) textos, as ocorrências do **SE**, em uma análise quantitativa, seria pouco significativa. Mas, se for considerado o fato de que, tanto no Fundamental quanto no Médio, usa-se o **SE** mais como condicional do que como oblíquo, pode-se ter uma outra visão do resultado obtido.

Traçando-se um paralelo entre os resultados obtidos através da aplicação dos Testes de Avaliação e as ocorrências levantadas, a partir das produções textuais, encontra-se um resultado interessante com relação ao uso do **SE**: as estruturas (2) *Vou se sair daqui agora*, (3) *Eu se feri com aquele objeto pontudo* e (8) *Paulo disse para eu*

*não si preocupar com aquela briga* foram as mais rejeitadas pelos alunos. No entanto, essas mesmas estruturas (obviamente em contextos diferentes) aparecem em suas produções. Pelo alto nível de rejeição que elas sofreram, esperava-se que estruturas distintas aparecessem nas redações.

Apesar de aparecerem em número bastante reduzido, as ocorrências de “outros”, na análise do **SE**, no Fundamental, merecem atenção, por causa das formas reveladas. O gráfico abaixo possibilita uma visão detalhada desse registro:

**Gráfico 1** – Registro do SE e formas correspondentes no Fundamental



Dentre esses “outros” encontram-se as formas **ASSIM**, **SIR**, **SI** e **SIM**, representando um percentual de **25%** cada.

Como foi dito, anteriormente, o que merece atenção nessa situação não é a quantidade de vezes em que essas formas aparecem, mas o fato de elas serem, no mínimo, maneiras “curiosas” de substituírem o **SE**.

É curioso, também, observar que, dessas quatro “inovações”, três realmente representam o **SE** como oblíquo. Não fosse a maneira como aparecem grafadas, estariam sendo utilizadas de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

(16) “[...] agente voltou **assim** entender [...]”

(20) “[...] como a minha turma **sir** sail”.

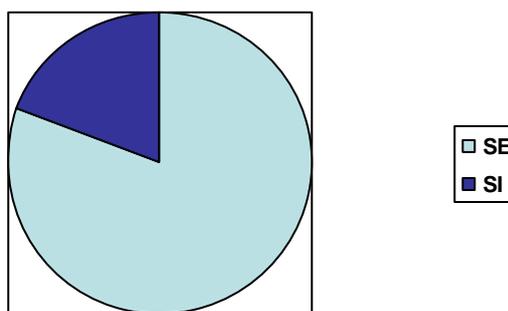
(26) “Como você **sí** saiu de um problema?”

Apenas uma dessas formas se refere ao **SE**, como conjunção condicional. E, também, se não fosse a grafia, estaria sendo utilizada de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

(36) “**sim** a senhora não men der essa chance [...]”

O Ensino Médio não oferece a possibilidade de se vislumbrar a situação citada acima, pois, as únicas formas que foram coletadas são **SE** e **SI**, sendo que o **SE** aparece em maior índice, como já foi mostrado na **tabela 5** e pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Registro do SE e formas correspondentes no Ensino Médio



Ainda sobre o pronome **SE**, vale a pena salientar que, das ocorrências registradas no Ensino Fundamental, em **63,8%**, esse pronome está sendo utilizado, referindo-se à primeira pessoa do singular (**ME**) e à primeira do plural (**NOS**); **30,6%** aparecem utilizados corretamente como pronome oblíquo, referindo-se à terceira pessoa, com diferença, apenas, na grafia (**SI**, **SIR**, etc.) e **5,6%** aparecem como conjunção.

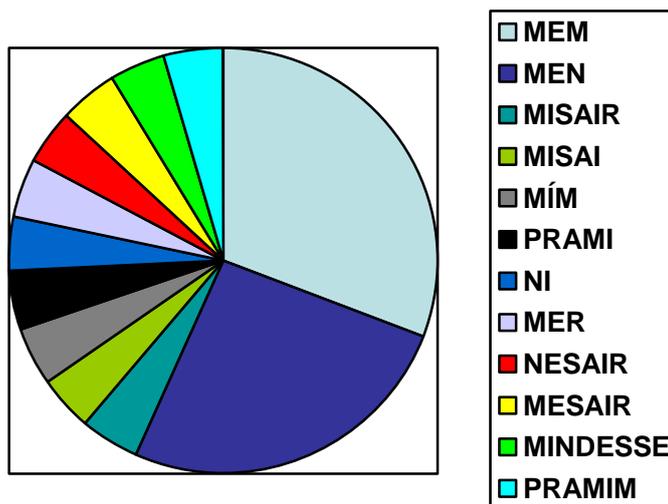
- (1) “Não **si** ofendo [...]”
- (2) “[...] nós **se** davamos muito bem”.
- (18) “[...] como minha turma **si** saiu”.
- (20) “[...] como a minha turma **sir** sail”.

No Ensino Médio, a situação é semelhante, no que se refere ao percentual significativo de **SE** e às variações que aparecem, referindo-se a **ME** e a **NOS**: **87,8%**. Observa-se, ainda, **4,9%** referindo-se a **NOS**; outros **4,9%** referindo-se a **SI** e **2,4%**, referindo-se a **MIM**.

- (8) “Se nós **se** desempenhar mais no assunto [...]”
- (9) “Eu não **si** lenbro de algum assunto [...]”
- (11) “[...] o que achavam ser o melhor de **si**...”
- (24) “[...] dando valor a **se** próprio”.

Situação também interessante, relacionada às ocorrências de formas distintas das que se esperava, acontece com os registros das ocorrências do **ME/MIM**. No que se refere a esse pronome, tanto no Fundamental quanto no Médio, surgiram incidências de “outros”. Mas, no Fundamental, verificou-se um número muito maior: foram, ao todo, doze formas diferentes, no mínimo, bastante curiosas.

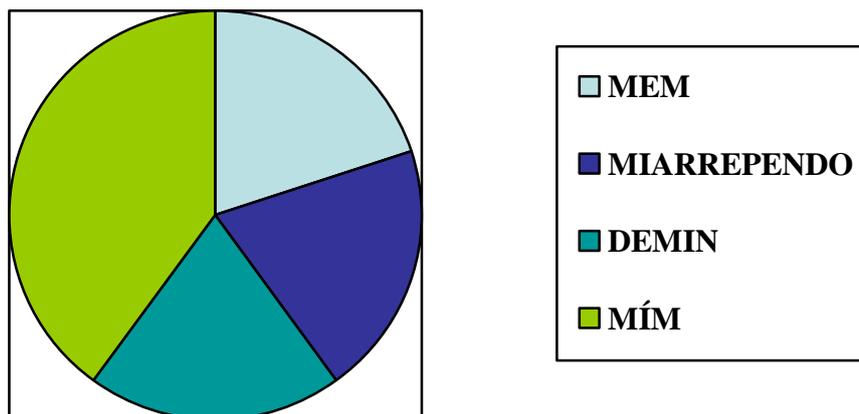
**Gráfico 3** – Registro de ME/MIM e formas correspondentes no Fundamental



Como se pode ver, no **gráfico 3**, as formas **MEM** e **MEN** apresentaram um índice de ocorrência maior do que as demais. Essas ocorrências correspondem, respectivamente, a **32%** e **23%**. Já as demais formas representam um percentual de **4,5%** cada.

- (82) “[...] para **mem** este ano vai ser de alegria [...]”  
 (103) “De pendo do problema eu **misair** bem [...]”  
 (104) “[...] eu **misai** de acordo com o problema [...]”  
 (142) “Séparei-me de uma pessoa que Só **men** prejudicava [...]”  
 (152) “[...] se ela tiver dinheiro, ela **mím** dá [...]”  
 (171) “**Prami** nada agora outra pessoas não sei.”  
 (192) “Eu **ni** sair muito mão [...]”  
 (194) “Para mim eu **mer** sair muito mau [...]”  
 (195) “[...] geografia eu acho que eu **nesair** bem [...]”  
 (196) “[...] dequalque jeito eu **mesair** muito mau [...]”  
 (206) “[...] e não deu **pramim** comparecer [...]”  
 (207) “[...] gostaria que asenhora **mindese** uma oportunidade.”

**Gráfico 4** – Registro de ME/MIM e formas correspondentes no Ensino Médio



No Ensino Médio foram coletadas apenas quatro formas que diferem das que se esperavam. E o **gráfico 5** mostra que a forma **MÍM** aparece em maior parte, representando um percentual de **40%**, enquanto que as demais formas representam **20%** cada.

- (185) “[...] sentia que ela também se afeiçoou a **mem**”.  
 (265) “[...] que eu **miarrependo**”.  
 (296) “Não conseguindo dar o melhor **demin** [...]”  
 (319) “[...] para **mím** explorar”  
 (320) “[...] não posso deixar de **mím** sentir responsável [...]”

Dos registros do **MIM** e variações do Fundamental, depara-se com **92,9%** das formas utilizadas referindo-se a **ME**, **6,6%** referindo-se a **MIM** e **0,5%** empregadas em lugar de **EU**.

- (77) “falo para não falarei dí **min** [...]”  
 (80) “ voltas. aulas pra **min** significa novas amizades [...]”  
 (81) “Volta as aulas para **mem** é conhecer varias passoaas e professores [...]”  
 (82) “[...] para **mem** este ano vai ser de alegria [...]”  
 (106) “[...] olhou para **min** com muita raiva [...]”  
 (107) “[...] a culpa veio logo para **min** [...]”  
 (108) “ Minha mãe chegou perguntando logo a **min** [...]”  
 (109) “[...] não bateu nele e nem em **min** mas.”  
 (171) “**Prami** nada agora outra pessoas não sei.”  
 (172) “[...] acontecer diante de **min** [...]”  
 (193) “[...] para **mi** estava difisio.”  
 (206) “[...] e não deu **pramim** comparecer [...]”

Analisando-se esse mesmo tipo de registro, no Ensino Médio, tem-se como resultado: **96%** de **MIM** e variações empregadas em lugar de **ME**, **3%** em lugar de **MIM** e **1%**, referindo-se a **EU**.

- (17) “[...] e o vizinho estava me exigindo que **mim** fizesse aquele velho murro.”  
 (84) “Pra **mi** meu desempenho [...]”  
 (90) “[...] porque **mim** ajudou bastante [...]”  
 (124) “A minha nota na primeira unidade foi uma decepção para **mi** [...]”  
 (152) “O Que Sera De **min** [...]”  
 (185) “[...] sentia que ela também se afeiçoou a **mem**”.  
 (211) “Não sei o que seria de **me** se não fosse ele”.  
 (296) “Não conseguindo dar o melhor **demin** [...]”

A partir de tudo o que foi exposto acima, não há como negar a existência de uma discrepância entre o que teoricamente acontece na Língua Portuguesa e a sua real manifestação na prática escrita, pelo menos, dentro do universo estudado.

É uma situação que levanta (ou eventualmente levantará) questões acerca da gramática e do seu ensino nas escolas brasileiras, pois, mesmo em um mundo em que já se tem consciência da existência de variações e de que uma não deve ser considerada superior ou inferior à outra, ainda existem situações em que não se admite abrir mão do uso formal da língua portuguesa: redações formais, concursos, vestibulares, transações comerciais etc.

Já que essa discrepância existe, já que as variações fazem parte do cotidiano dos falantes, pensa-se ser o momento de capacitar melhor os professores, principalmente os de língua, para que eles possam assumir uma postura que possibilite que essa situação não se torne um problema na vida dos alunos e dos falantes em geral.

## 7 DEIXANDO AS PORTAS ENTREABERTAS

Nessas considerações finais, apresenta-se uma visão geral sobre alguns aspectos que envolvem a prática da educação no Brasil e considerações sobre os dados obtidos com a análise dos testes de avaliação e das produções textuais.

Sabe-se que inúmeras questões podem e devem ser levantadas a partir desse estudo. Mas, pensa-se que a principal delas é a adoção que o profissional de educação deve fazer de uma determinada postura, de acordo com o tipo de educando que ele pretende “formar” (quais as habilidades que pretende desenvolver nele) e que objetivos deseja alcançar com o seu trabalho. Só então, ele poderá definir sua relação com os alunos e tentar amenizar os conflitos causados pela “problemática” relação deles com “o monstro” gramática.

Outro fator a ser considerado é a escolha do conceito de educação a ser adotado: se a mera transmissão dos conceitos apresentados pela Gramática Tradicional, ou a formação de pessoas críticas, pensantes e atuantes, que possam compreender a grande variação lingüística existente na língua portuguesa para saber quando utilizar as mais convenientes, em determinadas situações. “Educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança. Do lat. *educatio, onis*”<sup>72</sup>, ou “Educação é o desenvolvimento, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e morais do indivíduo. Do lat. *educationem*.”<sup>73</sup>

O verbo ‘ensinar’[...] provém do latim *in + signo*, isto é, ‘por um sinal em’ alguém, e implica uma ação de fora para dentro, implantar alguma coisa (um ‘signo’ ou um conjunto de ‘significados’) na mente de alguém. Já ‘educar’ vem de *ex + duco*, ‘trazer para fora, tirar de, dar à luz’, num movimento que se faz na direção oposta à de ‘ensinar’<sup>74</sup>.

É durante o processo educacional que devem ser apresentados aos indivíduos os diferentes conceitos de gramática e os principais conceitos a ela relacionados (variantes,

<sup>72</sup> CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acrescida de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

<sup>73</sup> BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1965. v. 3 e 6.

<sup>74</sup> BAGNO, Marcos. 2001, p. 62.

norma, língua, fala, linguagem etc.) a fim de orientá-los, para que possam tirar suas próprias conclusões a respeito deles.

Considerando-se o objetivo da comunicação como a troca de informações entre emissor e receptor (quando é imprescindível que este último, além de receber a informação, decodifique o que lhe foi transmitido), pode não ser tão relevante se dizer *Eu mim sai bem na prova* ou *Eu me sai bem na prova*, uma vez que se torna claro, pelo uso de outros elementos que compõem a frase (nesse caso, o pronome pessoal reto **EU**), que foi a pessoa que está falando quem fez uma boa prova. Não foi **você**, nem **seu irmão**: foi ele, o emissor. Além disso, na oralidade, pouca diferença há na pronúncia do **ME** e do **MIM**.

Mas, pelo fato de, ao se viver em sociedade, ter-se a necessidade de manter, constantemente, diversos tipos de relações com os semelhantes, esse tipo de uso pode causar sérios problemas, devido ao conhecido e, muito bem revelado por Marcos Bagno<sup>75</sup>, “preconceito lingüístico”.

As discriminações e pressões sociais são intensas para com as pessoas que estão à margem do padrão “imposto” pela norma culta. Pessoas que fazem essas utilizações são consideradas como sendo “ignorantes”, “deturpadores da língua”, “assassinos da gramática”, “burros”, até mesmo por alguns professores, que deveriam ser os primeiros a compreender esse tipo de situação e saber como lidar com ela.

É óbvio que todas as coisas relacionadas aos seres humanos estão em constante processo de transformação (já que o próprio ser humano muda o tempo todo, buscando adequar-se às transformações do mundo que o cerca e, procurando, sempre, novos meios para satisfazer, de maneira cada vez mais precisa, suas necessidades), é inadmissível pensar em uma língua qualquer como algo estático. “As palavras não param [...] tanto os homens como as mulheres [...] passam a vida a falar, de modo que a trabalhadeira que os humanos dão às palavras é enorme.”<sup>76</sup>

Bagno<sup>77</sup> aborda coerentemente essa questão, ao dizer que, no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português se caracteriza por um alto grau de diversidade e de variabilidade.

Ele reconhece que as diferenças de *status* social explicam a existência, no Brasil, de um verdadeiro abismo lingüístico entre falantes das variedades não-padrão do português brasileiro e os falantes que realmente utilizam a norma padrão.

<sup>75</sup> BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

<sup>76</sup> LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 21.

<sup>77</sup> BAGNO, 2003.

E isso é reforçado pelo fato de a educação ainda ser privilégio de muito pouca gente: o Brasil apresenta um quadro significativo de pessoas que permanecem à margem do domínio da norma culta. Poucos são os que têm acesso à escola. E, dentre esses poucos, há uma grande diferença no que se refere ao nível de ensino de cada escola: particulares X públicas; rurais X urbanas; regiões norte e nordeste X regiões sul e sudeste.

Além de tudo isso, mesmo dentro de uma única instituição de ensino, as diferenças de turno (principalmente entre o matutino e o noturno) são assustadoras.

Bagno considera esses “falantes marginais” como “brasileiros sem língua”, pois eles não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder, enfim, pelas classes sociais mais altas e mais instruídas.

Uma variedade de português não-padrão, com sua gramática particular, que, no entanto, não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando português-padrão, o tomam como referência ideal. [...] Os falantes das variedades lingüísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão<sup>78</sup>.

Considera-se que os índices de ocorrências do **SE**, referindo-se às primeiras pessoas do singular e do plural (**EU** e **NÓS**) e do **MIM**, em lugar do **ME**, tenham sido maiores no Ensino Médio (como se pode observar na tabela abaixo), devido ao fato de a faixa etária do Ensino Fundamental utilizar-se menos dos oblíquos, em suas produções textuais, uma vez que são poucas as instituições que ainda trabalham com o detalhamento das classes gramaticais.

**Tabela 5:** Quadro comparativo do total de ocorrências de **MIM** e **SE**

| <b>ESCOLARIDADE</b>       | <b>MIM E VARIAÇÕES</b> |              | <b>SE E VARIAÇÕES</b> |             |
|---------------------------|------------------------|--------------|-----------------------|-------------|
| <b>Ensino Fundamental</b> | <b>211</b>             | <b>42,2%</b> | <b>36</b>             | <b>7,2%</b> |
| <b>Ensino Médio</b>       | <b>320</b>             | <b>64%</b>   | <b>41</b>             | <b>8,2%</b> |
| <b>Total Geral</b>        | <b>531</b>             | <b>100%</b>  | <b>77</b>             | <b>100%</b> |

<sup>78</sup> Ibid.

Pensa-se que essa situação ocorra, pelo fato de as classes de “ensino acelerado” (como o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA - e o Programa de Regularização de Fluxo Escolar) trabalharem com uma metodologia que prega que mais importante do que saber nomear os conteúdos gramaticais e saber utilizá-los de acordo com a norma padrão é ter a capacidade de comunicar-se com o mundo, compreendendo as informações que são transmitidas, e estar capacitado a transmitir informações que possam ser compreendidas por seus semelhantes.

Do Ensino Médio, coletou-se um total de **320** ocorrências do **MIM** e suas variações, enquanto do Fundamental foram coletadas apenas **211** ocorrências. O índice de ocorrência do **SE** foi pouco significativo nos dois níveis de ensino, pois, os percentuais foram muito próximos: **36** ocorrências no Fundamental e **41** no Médio.

A maioria das escolas, principalmente as da rede pública, caracteriza-se por um ensino tradicionalista. E, como os alunos sabem que não conseguirão “decorar” toda a gramática, para eles é suficiente conseguirem aprovação (através dos diversos processos que as escolas lhes apresentam, sendo a maioria deles, ainda, os testes e as provas escritas tradicionais).

Na Pedagogia Tradicional [...]. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria [...]. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através de interrogações do professor, seja através das provas. [...] O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la<sup>79</sup>.

Muitos alunos do Ensino Médio só estão em sala de aula, porque o mercado de trabalho e a sociedade cobram-lhes um diploma, que agora é apenas um certificado, já que a maioria das escolas do Ensino Médio não lhes garante uma profissão, apenas, a conclusão de uma etapa da Educação Básica (que atualmente é delegada ao curso de Formação Geral).

Da mesma forma, muitos professores só estão lecionando, porque não conseguiram desenvolver nenhuma outra atividade profissional, ou exercem a profissão como um “bico”, uma maneira de ganhar uma renda extra, mas não têm realmente nenhum compromisso com a Educação.

Cria-se, assim, um ambiente escolar onde, para o professor, o que importa é manter o emprego, garantindo um rendimento, ao final do mês. E, para o aluno, o importante é passar de ano e conquistar um “papel” que certifique sua aprovação. O

---

<sup>79</sup> TODESCATTO, [2000], p. 93.

verdadeiro compromisso de se educar e se desenvolver e aprimorar habilidades fica deixado de lado.

O imediatismo que impera no mundo de hoje faz com que o importante seja a transmissão de uma informação e a obtenção de uma resposta o mais rápido possível.

O que importa é se comunicar. Se a comunicação for mantida de acordo com a norma padrão, é algo que, para muitas pessoas (ou grupos sociais) parece estar importando cada vez menos.

O falante, porém, quer falar e pronto. Se uma determinada construção deu certo, funcionou, cumpriu sua missão num determinado enunciado, não há razão para que não funcione novamente em outros enunciados semelhantes<sup>80</sup>.

Como exemplo disso, há as simplificações e adaptações feitas para comunicações virtuais (*MSN*, *CHAT*), onde se vê o falante utilizar-se de toda sua criatividade para expressar cada vez mais coisas a um número cada vez maior de pessoas, em um tempo e espaço cada vez mais limitado.

A tendência natural de uma língua é para a simplificação, por causa da grande lei do menor esforço [...] A língua é uma criação popular na qual ninguém manda. Quem a orienta é o Uso e só ele [...]. O uso aceita as reformas simplificadoras, mas repele as reformas complicadoras.<sup>81</sup>

Adotando-se determinado ponto de vista, pode-se dizer que os usos do **ME/MIM** e **SE/SI** não representam algo tão contrário à Gramática Tradicional. Uma vez que realmente há, na Língua Portuguesa, as formas **ME**, **MIM**, **SE** e **SI**, admite-se que elas estão sendo usadas por um processo de analogia.

[...] analogia sofre da mesma ‘mania’ da assimilação [...]. As duas fazem seus ‘feitiços’ com as semelhanças que encontram na língua. A diferença é que a assimilação tenta tornar semelhantes coisas que estão bem perto uma da outra [...]. Quando vamos abrir a boca para falar, analogia ‘sopra’ nos nossos ouvidos alguma coisa parecida que se mistura com o que íamos falar, fazendo assim com que deixemos ‘escapar’ uma forma nova [...]. A analogia é a ‘mudança lingüística’ causada pela interferência de uma forma já existente<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 187.

<sup>81</sup> LOBATO, Monteiro. op. cit., p. 67.

<sup>82</sup> BAGNO, 2001, p. 149.

Os usuários imaginam que, em um contexto onde é usado o **ME**, pode-se também ser usado o **MIM** e o mesmo acontece com o **SE/SI**.

Em nenhum dos textos analisados, foram encontradas construções totalmente agramaticais. Todas as ocorrências seguem regras que existem na língua portuguesa, só que aparecem em contextos considerados inadequados.

As formas **MIN**, **MI** e **SI** aparecem empregadas como formas alomórficas de **MIM**, **ME** e **SE**, respectivamente.

Falando-se especificamente do **SE**, pode-se dizer que seu uso indiscriminado (referindo-se, principalmente, à 1ª pessoa do singular e do plural) seja justificável pela presença de outros elementos no enunciado que marcam a distinção da pessoa do discurso a que ele está se referindo.

Em construções em que se usa o sujeito de forma oculta, fica difícil determinar a que pessoa o pronome oblíquo está relacionado. Mas, quando se pode contar com a explicitação do sujeito, não há dificuldade em se perceber a pessoa relacionada ao oblíquo em questão.

Nesse ponto, levanta-se a questão de que o pronome presencial possa vir a ser uma necessidade imprescindível no uso do português, pois, com essa variedade de uso, a omissão pode causar grandes dificuldades de compreensão de determinado enunciado.

Comprova-se, aqui, que, realmente, boa parte dos alunos do Fundamental e do Médio está fazendo uso dos oblíquos estudados de maneira contrária à Gramática Tradicional. Ao se encontrar **531** ocorrências de **MIM** (e variações), representando um percentual de **53,1%**, em um universo de **1.000** (mil) produções textuais, tem-se a identificação de um fato. Mas, as considerações sobre ele encontram-se limitadas, por só ter sido analisada apenas a variável referente ao Ensino Público (Fundamental e Médio).

Para que seja possível a análise de outros fatores, que possam fornecer mais dados, contribuindo, assim, para a apresentação de resultados mais significativos, vários outros aspectos precisam ser analisados: outras variáveis explanatórias (faixa etária dos alunos, nível sócio-econômico, turno de estudo, localização das escolas etc), ampliação do universo de pesquisa e confronto de realidades.

Mesmo dentro das limitações causadas pela escolha de uma única variável explanatória (nível de escolaridade) é possível tecer comentários relevantes e fazer algumas especulações que podem transformar-se em hipóteses para trabalhos futuros.

Admite-se a existência de diferentes fatores (atuando paralelamente) que contribuem para que o pronome **MIM** esteja sendo usado em lugar do **ME**. Dentre essas diferentes possibilidades, pensa-se que as mais relevantes sejam:

- Questão da tonicidade - por ser tônico, o **MIM** acaba tendo uma força maior que o **ME** (que é átono), no uso oral. E esse fator acaba fazendo com que a oralidade influencie a escrita e os falantes passem a escrever como falam;
- Deficiência no aprendizado da língua padrão – o falante não se encontra apto a identificar, em um determinado contexto, o sujeito e os complementos direto e indireto. Dessa forma, mesmo tendo conhecimento das regras de utilização dos referidos pronomes, não estará habilitado a utilizá-las na prática oral e escrita. Isso torna a utilização do **MIM** uma forma de variação diastrática, pois ele passa a substituir o **ME** em discursos em que o falante desconhece a língua padrão.

Ao se iniciar esse trabalho, não havia nenhuma intenção em verificar o uso do pronome **MIM** em substituição do **EU**. Na verdade, não se havia cogitado nem a hipótese desse tipo de ocorrência. Mas, contrariando as expectativas, registraram-se alguns casos.

- No Ensino Fundamental:

(206) “[...] e não deu **pramim** comparecer [...]”.

- No Ensino Médio:

(17) “[...] e o vizinho estava me exigindo que **mim** fizesse aquele velho murro.”

(99) “[...] se fosse para **mim** fazer o que eu fiz [...]”

Reconhece-se que foram poucas as ocorrências, mas pensa-se que, mesmo que tivesse acontecido apenas uma, já seria interessante dar mais atenção para esse fato e buscar meios para verificá-lo, criando condições específicas para tal.

Acreditando-se que todo e qualquer “problema” relacionado ao uso da Língua Portuguesa possa e deva ser resolvido através de modificações efetivas nas bases da educação, citam-se, aqui, três problemas apontados por Ataliba Castilho<sup>83</sup> no que se refere às “crises” enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa:

- Crise Social - Diz respeito às mudanças da sociedade brasileira, seu rápido processo de urbanização e seus reflexos no ensino formal. É inegável que a incorporação de contingentes rurais alterou o perfil sociocultural do alunado dos antigos 1º e 2º graus. As escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana (para

---

<sup>83</sup> CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 9-13.

quem os materiais didáticos sempre foram preparados) e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas adaptados.

➤ Crise Científica - Afeta os estudos lingüísticos, com conseqüências no ensino. A linguagem é um “objeto escondido”. Para elaborar sobre ela, tem-se que partir de pontos de vista de populações prévias, que constituirão a linguagem como um objeto cientificamente analisável. Há três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana:

1 Língua como atividade mental - A língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica. Uma gramática que assim entenda a linguagem será uma gramática implícita, interessada em explicar como as pessoas adquirem uma língua, como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua. Esses postulados buscam a Gramática Universal, subjacente às milhares de Línguas Naturais;

2 Língua como uma estrutura - Postula que as diferentes Línguas Naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes e por oposições, organizadas em níveis hierarquicamente dispostos: nível fonológico, nível gramatical e nível discursivo. As gramáticas estruturais buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, e operam através da contextualização da língua em si mesma;

3 Língua como atividade social - Considera a língua como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos os nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. Uma gramática que assim entenda a língua procura os pontos de contato entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social.

➤ Crise do Magistério - Soma aos dois problemas anteriores (Crise Social e Crise Científica) o problema da desvalorização de nossa profissão.

As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e ‘para que ensinar’<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Ibid., p. 13.

Castilho<sup>85</sup> fala sobre as deficiências de formação do magistério, chamando atenção para o fato de que mais de 80% dos professores da rede pública do Estado de São Paulo foram formados por faculdades isoladas, mantidas por entidades privadas, e receberam uma formação conservadora

[...] os materiais didáticos disponíveis são repetitivos e pressupõem uma homogeneidade entre os alunos que não existe mais. A tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira.<sup>86</sup>

Ou seja, a realidade do ensino no Brasil está muito longe de atender às reais necessidades de todas as classes sociais: alunos que receberam, em período pré-escolar<sup>87</sup>, um determinado estímulo que favorecerá seu desenvolvimento na escola, são colocados junto a alunos que não tiveram os mesmos estímulos, nem as mesmas prioridades.

Acredita-se que, para trabalhos futuros, seja necessária a separação das questões que envolvem o pronome ME/MIM das questões que envolvem o pronome SE. Isso porque foi percebido que são fenômenos distintos e que, portanto, necessitam de análises distintas, para que os resultados obtidos possam ser verificados com maior precisão.

Acredita-se, ainda, que, antes de se pensar em estudos mais profundos sobre uma língua, tem-se que pensar em modificar a maneira como ela é transmitida nas instituições educacionais: mudanças no sistema de ensino, na formação e capacitação dos profissionais de educação, na estrutura das escolas, no material didático e currículo escolar como um todo.

Sabe-se que não se trata de algo simples e que será um processo que só apresentará resultados efetivos a longo prazo. Mas, sabe-se também que um primeiro passo tem que ser dado.

Se ainda há, entre os gramáticos e estudiosos de Lingüística, grande controvérsia na definição, classificação e uso dos pronomes (e outros termos e elementos gramaticais), pode ser incoerente exigir de alguém que ainda está em uma etapa da formação escolar, “esse” ou “aquele” uso.

---

<sup>85</sup> Ibid., p. 13.

<sup>86</sup> Ibid., p. 13.

<sup>87</sup> Entenda-se aqui pré-escolar como o período anterior ao ingresso em uma instituição de ensino.

Pensa-se, ainda, ser necessário analisar até que ponto a escolha de se fazer um determinado uso dentro de uma língua chegue a constituir um verdadeiro problema.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina: curso único e completo*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes e ArteLíngua, 2005.
- AMARAL, Emília et al.. *Português: novas palavras*. São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRÉ, Hildebrando Afonso de. *Gramática ilustrada*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Moderna, 1982.
- ARNAULD, Antoine, *Gramática de Port-Royal: gramática geral e razoada*. Tradução de Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Muracho. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. 2. ed. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1965. v.3 e 6.
- BUESCO, Maria Leonor Carvalho. *Babel ou a ruptura do signo: a gramática e os gramáticos portugueses do século XVI*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda [1968/].
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMPROUX, Charles. *Las lenguas románicas*. Tradução de Damià de Bas. Barcelona: Oikos-tau, 1980.
- CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem: natureza do fenômeno linguístico e análise das línguas*. Coimbra: Atlantida, 1973.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTRO, Ivo. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias (Orgs.) *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários 'in memoriam' Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia: para uso dos estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: McGraw–Hill do Brasil, 1983.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 40. ed. melh. e ampl. São Paulo: Nacional, 1997.

CITELLI, Adilson Odair. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 11-17.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mario Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979.

\_\_\_\_\_. *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. 2. ed. rev. Madrid: Gredos, 1991.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. e acrescida de um suplemento. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ELIA, Silvio. *Preparação à lingüística românica*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1979.

EPSTEIN, Isac. Signos, veículos de variedade: comunidade e variedade e a dupla articulação. In: EPSTEIN, Isac. *O signo lingüístico*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

ERICH, Auerbach. *Introdução aos estudos literários*. 2. ed. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972

EVANILDO, Bechara. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. Ática: São Paulo, 1998.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

GAMA, Nilton Vasco da. A variação do latim e a formação das línguas românicas. In: *Qvinto Império: revista de cultura e literaturas de língua portuguesa*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, v. 5, p. 39-51, seg. sem., 1995.

GAUGER, Hans Martin. *Introducción a la lingüística románica*. vers. esp. de Elisabeth Scabile e José Gracís Álvarez. Madrid: Gredos, 1989.

GARMADI, Juliette. *Introdução à sociolingüística*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

HOUAISS, Antonio. *O que é língua*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HÜBNER, Maria Martha. *Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ILARI, Rodolfo. *Lingüística românica*. São Paulo: Ática, 1992.

LAUSBERG, Heinrich. *Lingüística românica*. Tradução de Marion Ehrhardt e Maria Luíza Schemann. 2. ed. Lisboa: Caulouste Gulberkian, 1963.

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2004.

MARQUILHAS, Rita. Mudança lingüística. In: FARIA, Isabel Hub et. al. (Orgs.). *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa, 1996, p. 563-588.

MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a técnica de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas, 1996.

MONTEIRO, José Lemos. *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. Tese de doutorado em Língua portuguesa, apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.

MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. *Introdução à lingüística românica: histórico e métodos*. São Paulo: Cultrix, 1972.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Fernando de. *Gramática da linguagem portuguesa [1536]*. Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 2000. Com um estudo introdutório do Professor Eugênio Coseriu.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é lingüística*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 7-10.

- PARANHOS, Wanda Maria M. R. *Normas para apresentação de trabalhos*. 5. ed. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1995.
- PEREIRA, Teresa Leal Gonçalves. *Considerações sobre a mudança lingüística: o vocalismo latino-romance*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1982.
- PERINI, Mário A. *A gramática gerativa: introdução ao estudo da sintaxe portuguesa*. Belo Horizonte: Vigília, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Iniciação ao estudo do latim I*. Salvador: EDUFBA, 1996. v 1.
- PROGRAMA DE PESQUISA E OPERACIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Brasília: Projeto Nordeste. Banco Mundial. UNICEF, 1997.
- ROBINS, R. H. *Pequena história da lingüística*. Tradução de Luiz Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1996
- \_\_\_\_\_. *Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- TARALO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. 2. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1984.
- TELLES, Célia Marques. Mudanças lingüísticas e crítica textual. In: *Estudos lingüísticos e literários*. Número 25/26. Salvador: EDUFBA, 2000.
- TODESCATTO, José Vieira; MANTOVANINI, Marcelo (Coord.). *Apostila para concurso público: professor nível III*. São Paulo: Opção, [2000].
- VIDOS, Benedak Elemér. *Manual de lingüística e crítica textual*. Tradução de José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.
- XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena. *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa: Cosmos, [1992]. v. 1 e 2.

WALTER, Henriette. *A aventura das línguas do ocidente: a sua origem, a sua história, a geografia*. Tradução de Sergio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarin, 1997.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

# Anexos

ANEXO A - Modelo do Teste da Avaliação aplicado junto a alunos do  
Ensino Fundamental e Médio.

Dadas as frases abaixo, leia-as com bastante atenção e coloque **C**, nas que você considerar corretas, e **E**, nas que você considerar erradas.

- 1 (    ) Eu sempre mim sinto bem às segundas-feiras.
- 2 (    ) Vou se sair daqui agora.
- 3 (    ) Eu se feri com aquele objeto pontudo.
- 4 (    ) Nunca se senti tão bem como hoje.
- 5 (    ) Ana mim contou um grande segredo.
- 6 (    ) Ela min chamou para uma festa.
- 7 (    ) Vamos comer pouco para não se sentir mal.
- 8 (    ) Paulo disse para eu não si preocupar com aquela briga.
- 9 (    ) Não mim fale mal dos outros: eu não gosto de fofoca.
- 10 (    ) A professora disse a mi que eu precisava estudar.

ANEXO B - Registro de ocorrências dos pronomes ME/MIM, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Tradicionais, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Fundamental.

- (1) “... e isso que eu **mim** arrependo...”
- (2) “Eu **min** vejo relação a disciplina de português...”
- (3) “... tentar **min** aproximar mais...”
- (4) “... e a **mim** perturbar”.
- (5) “**Mim** sair bem...”
- (6) “Eu acho que eu **mim** sai bem...”
- (7) “... pedir a Deus que **mim** entregue meus pais de volta...”
- (8) “Teve uma pró que **mim** ofendeu...”
- (9) “...falou para **me** que ela...”
- (10) “Eu **min** sair muito bem porque eu...”
- (11) “... ela olha para **me** e vai para sua varanda...”
- (12) “... eu **mim** enpolguei”.
- (13) “... **mim** desculpe por não ser um ótimo aluno pra senhora”.
- (14) “...para mostra as pessoas que **mim** chamam de enfezada...”
- (15) “... nessa loja querem **mim** promover...”
- (16) “O meu chefe que **mim** botar no caixa...”
- (17) “... e **mim** dar uma ajuda nas outras matérias”.
- (18) “... a senhora deve **min** passar porque...”
- (19) “... não sou uma menina que não **min** intereço...”
- (20) “A senhora deve está **mim** entendendo...”
- (21) “... deve **mim** passar de ano”.
- (22) “... não seria o motivo da senhora **mim** reprovar”.
- (23) “... para que a senhora **mim** passe”.
- (24) “... i meus irmãos **mim** ajuda a...”
- (25) “... minha familia **mim** dar roupas, presentes e calçados”.
- (26) “... mas eu **min** acho um aluno normal...”
- (27) “... **min** imginorou”.
- (28) “... eu não **mim** acho um aluno nota dez”.
- (29) “... Eles **mim** dar o carinho suficiente”.
- (30) “... a mosa que **mim** da banca...”

- (31) “... ela **min** encina a ler escrever...”
- (32) “... ela **mim** encina muitas coisas boas”.
- (33) “... na outra escola que **mim** cinava era pró carmem”.
- (34) “... Ela **mim** ensina...”
- (35) “... **mim** faz ter educação...”
- (36) “... **mim** faz respeitar...”
- (37) “... nela eu **mim** divirto e aprendo...”
- (38) “... cheguei e **mim** arrumei...”
- (39) “... que **min** faz feliz...”
- (40) “... e **mim** fartei...”
- (41) “... ele ficou **mim** cobrando o dinheiro...”
- (42) “... lindo que eu **mim** apaixonei”.
- (43) “Eu **mim** sai bem, mais não tenho certeza...”
- (44) “... mais vou **mim** esfosa para...”
- (45) “... eu **mim** sento cegura mas...”
- (46) “Eu **mim** sai bem nem tanto”.
- (47) “Eu **mim** sai bem porquer a minha professora...”
- (48) “... eu **mim** sinto muito seguro..’
- (49) “... eu **min** sair bem nas primeiras 3 unidades”.
- (50) “E eu **min** sente muito segura com relação aos assuntos...”
- (51) “... por que **mim** lembro dos assuntos da 4ª série”.
- (52) “... eu acho que eu **mim** sai mais ou menos...”
- (53) “... a professora não **mim** disse...”
- (54) “... eu **mim** sinto bem...”
- (55) “Eu acho que eu **mim** sair bem...”
- (56) “Eu acho que **mim** sai muito bom”.
- (57) “Eu **mim** sinto muito quase bem...”
- (58) “Eu **mim** sai muito bem quase um professor..”
- (59) “Eu **mim** comportei bem na sala...”
- (60) “Eu **mim** sair na primeira unidade muito mal mesmo”.
- (61) “Eu **mim** sai bem na primeira unidade tirei 7,3”.
- (62) “eu **mim** esforcei bastante...”
- (63) “... vou **mim** esfoçar mais na segunda unidade”.
- (64) “... vou **mim** desempenhar vou estudar...”
- (65) “... a professora **mim** ajudou...”

- (66) “... **mim** ensinou...”
- (67) “... brincar menos para **mi** sair..”
- (68) “Que Deus **mi** ilumine”.
- (69) “... eu **mi** sair bem...”
- (70) “As coisas ruins que nessa matéria **mi** aconteceu...”
- (71) “Eu **mi** sair bem nossa 1ª unidade”.
- (72) “... nas outras unidade vou **mi** sair muito bem...”
- (73) “eu **mi** sair bem nossa unidade!”
- (74) “Estava saindo da escola eu **mim** bate um parceiro...”
- (75) “... eu fui **mim** arma com ela...”
- (76) “... o venho não queria **mim** arruma o carro...”
- (77) “falo para não falarei dí **min**...”
- (78) “... meu pai **mim** diz sempre”.
- (79) “... desse jeito e o comportamento da sala **mim** incluindo também”.
- (80) “voltas. aulas pra **min** significa novas amizades...”
- (81) “Volta as aulas para **mem** é conhecer varias passoaas e preofessores...”
- (82) “... para **mem** este ano vai ser de alegria...”
- (83) “... Eu quero com 16 Anos **mem** formar...”
- (84) “... com um a única grana que **mem** restava”.
- (85) “quando eu ia **mim** saindo o sinal fechou...”
- (86) “Ai **mim** sair de fininho”.
- (87) “... Pra **min** compareceu mas não participou...”
- (88) “En relação como eu **min** sai na Feira...”
- (89) “Como eu **mim** sai na primeira unidade...”
- (90) “premeira mente eu **mim** sai muito pesimo...”
- (91) “Eu achou que **min** sai mais o menos...”
- (92) “Como eu **mi** sair na primeira unidade...”
- (93) “... como eu **mi** sair na primeira unidade...”
- (94) “Ela não queria **mi** magoar”
- (95) “eu fiz uma coisa que **mim** arrependo de ter feito...”
- (96) “... ele **mim** deu um murro no pescoso.”
- (97) “... Obrigado Deus por **mim** passar.”
- (98) “ele **mim** disse que falavam que eu estava fazendo...”
- (99) “Eu fiquei muito comedo de ela não **mim** quere...”
- (100) “... eu sempre **mim** sentir só...”

- (101) “... mesmo minha avó **mi** desse todo Amor...”
- (102) “... ele também **mim** Ama...”
- (103) “De pendo do problema eu **misair** bem...”
- (104) “... eu **misai** de acordo com o problema...”
- (105) “... então resolvi **mim** aproxima dela...”
- (106) “... olhou para **min** com muita raiva...”
- (107) “... a culpa veio logo para **min**...”
- (108) “Minha mãe chegou perguntando logo a **min**...”
- (109) “... não bateu nele e nem em **min** mas.”
- (110) “... minha mãe **mi** dizia...”
- (111) “... Silvanir **mim** chamo eu e Néa foi.”
- (112) “... minha mãe estava **mim** procurando quando eu cheguei...”
- (113) “... ela **mim** tirou di cartigo...”
- (114) “... ele veio e **mim** conformo...”
- (115) “Pessoas chega pra **min** e dizem...”
- (116) “... eu **mim** arrumei e ensaiei...”
- (117) “... o professor **min** boto para fora da sala...”
- (118) “Esse ano eu **mim** esforcei bastante para passar...”
- (119) “Eu esse ano **mi** dei muito mal...”
- (120) “...que o mesmo auto exame da minha esposa, e **mim** disse...”
- (121) “As vezes as Sobrinhas dela **mim** fala que...”
- (122) “Há minha vizinha **mim** chamou más não acreditei...”
- (123) “... eles passaram a **mim** explicar que tinham recebido uma denúncia...”
- (124) “Eu **mim** casei com um rapaz...”
- (125) “... ele começava **mim** xingar...”
- (126) “...tomei uma decisão e **mim** separei dele.”
- (127) “Um homem **mim** barro com uma arma na nuca...”
- (128) “... **mim** pois dentro do carro...”
- (129) “... **mim** levou prabem longe...”
- (130) “... **mim** levou pra uma pessada...”
- (131) “...pedi que ele enviasse um anjo pra **mim** ajudar.”
- (132) “... tudo eu posso na que que **min** fortalece.”
- (133) “... **mim** peguei a Deus.”
- (134) “...foi a minha grande arportunidade de **min** Salvar.”
- (135) “... eu pede pelo amor de deus **mim** Jude...”

- (136) “...eles **mim** levou pra dentro do carro...”
- (137) “... e **mim** levou embora daquele lugar.”
- (138) “Eles **mim** a calmaram...”
- (139) “... **mim** levou Pro reitoralante,,,”
- (140) “... **mim** botou no ponto próxima...”
- (141) “**mim** botou dentro do ônibus...”
- (142) “Separei-me de uma pessoa que só **men** prejudicava...”
- (143) “... mais aquilo **mi** comodava.”
- (144) “Eu **mim** sai de um problema com ajudar de Deus...”
- (145) “Foi assim que Deus **mim** agudor...”
- (146) “Eu gostei desse texto, pois **mim** ajudou a refletir mais...”
- (147) “Eu foi **mi** juntando com os meninos...”
- (148) “... cada ano que eu passo melhor pra **min**...”
- (149) “... eu **mim** sinto como uma filha rejeitada...”
- (150) “... já pensei em fugir **mim** matar...”
- (151) “Ela é uma mãe ótima **mem** dá tudo...”
- (152) “... se ela tiver dinheiro, ela **mím** dá...”
- (153) “... isso **mim** enrita...”
- (154) “...fica **mim** paparicando...”
- (155) “Eu **mem** sinto mal com isso...”
- (156) “... se ele **mim** desse mais um pouco de atenção...”
- (157) “... alguma coisa que **mim** chamasse atenção.”
- (158) “... eu **mim** vejo como uma menina tímida...”
- (159) “... e **mim** olho no espelho...”
- (160) “... e **mim** vejo veia...”
- (161) “... um dia vou achar um homem bonito pra case e **mim** fazer feliz.”
- (162) “... o Povo fala tudo pra **mim** agradar...”
- (163) “... eu **mim** acho muito insegura...”
- (164) “... tem hora que eu **mim** acho feia...”
- (165) “... tem hora eu **mim** acho bonita!”
- (166) “...se **mem** bate eu também bato...”
- (167) “... se **men** chinga eu também chingo...”
- (168) “... eu **mi** acho assim...”
- (169) “Não **mim** lenbro os outro.”
- (170) “... para eu Poder **mim** Sai bem nas aulas”.

- (171) “**Prami** nada agora outra pessoas não sei.”
- (172) “... acontecer diante de **min**...”
- (173) “... mas depois **mem** conformei.”
- (174) “Eu não **mim** sai bem...”
- (175) “... eu **mim** sai ± mais o menos...”
- (176) “... não tenho que **mim** preocupar...”
- (177) “Eu **mim** sai muito ruim...”
- (178) “... por que não **min** tercen...”
- (179) “Eu vou **men** esforça...”
- (180) “... não **men** esfocei bastante...”
- (181) “... segunda unidade **men** sai muito bem...”
- (182) “... tenho que **mim** sair aprendizado...”
- (183) “Na I unidade, eu não **mim** sai muito bom...”
- (184) “... **mim** sai bom mal.”
- (185) “... sim a minha mae ela morre eu **mim** marrato tambem...”
- (186) “... o que eu Perso a mia mae ela **mim** dar...”
- (187) “... **mim** da vontade...”
- (188) “de **mim** marrato...”
- (189) “... eu não sei se eu **mim** sair bem...”
- (190) “Eu acho que tem materia que eu **mim** sair bem...”
- (191) “... meus país sempre **mim** alertava...”
- (192) “Eu **ni** sair muito mão...”
- (193) “... para **mi** estava difisio.”
- (194) “Para mim eu **mer** sair muito mau...”
- (195) “... geografia eu acho que eu **nesair** bem...”
- (196) “... dequalque jeito eu **mesair** muito mau...”
- (197) “Eu acho que **mim** sai + ou -...”
- (198) “... para Ver como eu **mim** sair.”
- (199) “... eu não **mim** misturo com os alunos rebeldes...”
- (200) “... Minha mãe três filho para criar e não Pode **mim** cria...”
- (201) “... minha mãe vei todo dia **mim** vê.”
- (202) “... a minha irmã **mim** emcimava.”
- (203) “Minha mãe **mim** deu esse nome porque ela achou lindo.”
- (204) “Peço-lhe incarecidamente que **mim** de uma segunda chance.”
- (205) “... e a delegada **min** pasou para eu presta queixa...”

- (206) “... e não deu **pramim** comparecer...”
- (207) “... gostaria que a senhora **mindese** uma oportunidade.”
- (208) “... sim a senhora não **mem** der essa chance...”
- (209) “se a senhora **men** der...”
- (210) “... a senhora com todo respeito quer **mim** der essa chance...”
- (211) “... **men** desculpe...”

ANEXO C - Registro de ocorrências dos pronomes ME/MIM, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Tradicionais, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Médio.

- (1) “Eu tento **mim** desesperar o máximo possível...”
- (2) “... no momento estou **mim** saindo uma boa aluna.”
- (3) “... eu vou **mim** esforçar.”
- (4) “... existe muitas coisas e existiu que **mim** deixaram triste...”
- (5) “... vou falar da tristeza que mais **mim** xocou.”
- (6) “Deus não poderia ter **mim** dado...”
- (7) “... **mim** perturbava muito.”
- (8) “... as pessoas **mim** perguntava...”
- (9) “... o que eu faria se **mim** dicesse...”
- (10) “... a minha atitude foi **mim** matar...”
- (11) “... **mim** disseram que os pais...”
- (12) “**mim** der uma chance para nós...”
- (13) “... **mim** entreguei de corpo e alma.”
- (14) “**Mim** senti no fundo do poço.”
- (15) “... **mim** desesperei a ponto de...”
- (16) “... eu só **mim** machuquei...”
- (17) “... e o vizinho estava me exigindo que **mim** fizesse aquele velho murro.”
- (18) “... para não **mim** prejudicar tanto ...”
- (19) “... no caminho **mim** deparo de frente ...”
- (20) “... ele próprio **mim** apanhou...”
- (21) “Hoje **mim** arrependo...”
- (22) “... uma da que mais **mim** marcou.”
- (23) “... o curso que **mim** garantiu...”
- (24) “... parece que foi **mim** leva...”
- (25) “...os meus pais que **mim** deu...”
- (26) “... as vezes **mim** dar vontade...”
- (27) “... continuo **mim** preocupando...”
- (28) “... e **mim** enquadro no grupo dos melhores.”
- (29) “... minha mãe **mim** domine...”
- (30) “... **mim** disse que...”

- (31) “... se **mim** pegasse...”
- (32) “... eu não **mim** envolvia para que...”
- (33) “... ia **mim** castigar...”
- (34) “... Meu pai tinha **mim** prometido...”
- (35) “Um dia uma amiga minha **mim** revelou...”
- (36) “Ela **mim** fez prometer que...”
- (37) “Ela **mim** confessou que...”
- (38) “... meu primo **mim** chamou...”
- (39) “Hoje eu não **mim** arrependo...”
- (40) “... **mim** falou que estava...”
- (41) “Eu nem **mim** toque...”
- (42) “... ela **mim** apresentou...”
- (43) “... ela dizia que era para **mim** me preocupa...”
- (44) “... ele **mim** deixou em um ponto...”
- (45) “... não faço coisa para que não **mim** prejudique...”
- (46) “... os concelhos que eles **mim** dão até hoje...”
- (47) “E vida **mim** ensina muitas coisas...”
- (48) “... ela olhou para **me**...”
- (49) “O que **mim** aconteceu foi que...”
- (50) “Se hoje **mim** acontecesse essa situação...”
- (51) “... alguém par **mim** confortar”.
- (52) “Ele **mim** perguntou por que eu estava tão bravo...”
- (53) “... ele **mim** ofereceu uma coisa...”
- (54) “... ele **mim** disse que era...”
- (55) “... sempre **mim** chamava para dizer...”
- (56) “... eu **mim** sentir muito abatida”.
- (57) “... e **mim** acostumando com a situação...”
- (58) “... não ia **mim** sentir infeliz”.
- (59) “... ela **mim** deixou e foi...”
- (60) “Desde que **mim** entendo como gente..”
- (61) “... não **mim** ouviram...”
- (62) “... eu **mim** dava mal porque...”
- (63) “... sempre alguém **mim** entregava...”
- (64) “... era a mais direta e a que mais **mim** ajudava”.
- (65) “No começo **mim** satisfazia...”

- (66) “... mas **mim** dei mal...”
- (67) “... que **mim** fez enxergar...”
- (68) “... ela nem se quer **mim** deu ouvidos...”
- (69) “... fiquei **mim** perguntando...”
- (70) “... estou em **mi** formar...”
- (71) “... uma gravidez não desejada e **mim** complicar pois estava desempregado”.
- (72) “... eu fiz uma coisa que eu **mim** arrependo muito...”
- (73) “... depois eu **mim** arrepender...”
- (74) “... minha vó mandou **mim** buscar da casa de meu pai...”
- (75) “... se Deus não **mim** acolhece...”
- (76) “... as vezes **mim** dava vontade de fazer muita besteira...”
- (77) “... nunca **mim** arependo do que eu faso...”
- (78) “Também hoje não **mim** arrependo porque continuo com o meu esposo”.
- (79) “... eu estava com uma garota há **mim** esperar...”
- (80) “... ela **mim** chamava para brincar...”
- (81) “... meus pais nunca **mim** prendeu...”
- (82) “... ela **mim** chamava de tola...”
- (83) “Eu **mim** lamento muito...”
- (84) “Pra **mi** meu desempenho...”
- (85) “... mesmo que eu **mi** esforce...”
- (86) “... sempre **mi** dei bem...”
- (87) “... **mi** dei bem com todos os meus professor...”
- (88) “Procuro **mi** esfocar o maximo que eu posso...”
- (89) “Agora eu não **mim** arrependo por ter ficado com ele...”
- (90) “... porque **mim** ajudou bastante...”
- (91) “... foi ele que **mim** deu...”
- (92) “... **mim** arrependo bastante...”
- (93) “... ela **mim** chamou pra ir na casa do meu pai...”
- (94) “... e ela **min**...”
- (95) “... meu pai **min** perguntou se era minha namorada...”
- (96) “... ela **mim** proibia dizendo que...”
- (97) “... mas ela **mim** resolveu contar...”
- (98) “Mas eu **min** arrependi muito porque ela já tinha terminado comigo...”
- (99) “... se fosse para **mim** fazer o que eu fiz...”
- (100) “Pra **mim** mantêr...”

- (101) “... ela **mim** largou...”
- (102) “E se ela não se precipitasse em **mim** dar um fora...”
- (103) “Pretendo **mim** esforçar mais um pouco...”
- (104) “...eu **mim** admirarei porque...”
- (104) “... ele poderia **mim** influenciar...”
- (105) “... uma boa apresentação **mim** envolve...”
- (106) “... importante por que **mim** ajuda...”
- (107) “... como **mim** comportar na minha casa...”
- (108) “... um pouco da história e vai **mim** ajudar...”
- (109) “...quando as pessoas **mim** perguntarem...”
- (110) “... no dia 11 de fevereiro de 1902 se não **mim** engane...”
- (111) “... i eli **mi** agrado mais...”
- (112) “Professora se não **mim** sair bem...”
- (113) “... tive de **mim** prepara para outra”.
- (114) “... então **mim** confundi um pouquinho...”
- (115) “... eu gostaria de **mim** aperfeiçoar mais”.
- (116) “... **mim** atrapalho um pouco...”
- (117) “... em Redação eu não **mim** sai bem...”
- (118) “... na segunda unidade vou **mim** esfocar...”
- (119) “... eu acho que não **mim** sair bem...”
- (120) “... mais pretendo **mim** recuperar”.
- (121) “... eu acho que **mi** sai não muitos bem”.
- (122) “... na duas disciplinas eu não **mim** sai tão mal”.
- (123) “... eu vou estuda **mi** esforça...”
- (124) “A minha nota na primeira unidade foi uma decepção para **mi**...”
- (125) “Porque **mim** sair bem estou com a nota boa...”
- (126) “... mas **mim** enganei...”
- (127) “... se estiver falha **mim** descupe...”
- (128) “... comece a **mim** a profunda no assunto..”
- (129) “A primeira unidade foi excelente, eu **mim** sai muito bem mais precisando melhorar...”
- (130) “Realmente Eu **mim** sai muito Bem...”
- (131) “... eu **mim** sai bem no sentido do discernimento”.
- (132) “... prissincipalmente a **mim** espessar durante as aulas”
- (133) “Na primeira unidade não **mim** sai bem porque...”

- (134) “Eu esperava alcançar a média para não **mim** preocupar...”
- (135) “Eu vou **mim** recuperar da nota que...”
- (136) “Eu (...) **mim** sair muito mal na I unidade...”
- (137) “Eu **mim** arependo porque a minha média foi 3...”
- (138) “A minha professora agiu corretamente **mim** dando essa média...”
- (139) “Gostaria que ela continuasse agindo dessa forma porque assim eu vou **mim** esforça...”
- (140) “... para **mim** sair melhor na II unidade...”
- (141) “Esse foi o jeito que eu **mim** sair na I unidade”.
- (142) “Eu **mim** sair mal na 1º unidade...”
- (143) “... por que eu não **mim** intereecei...”
- (144) “... Mas espero que eu **mim** interesse na 2º...”
- (145) “Espero recuperas e **mim** sair melhor na 2ª unidade”.
- (146) “**Mim** sair razoavelmente bem...”
- (147) “Não **mim** sair muito bem na minha apresentação...”
- (148) “E Pressizo eu **mim** dedicá nestá...”
- (149) “... Para que eu Posco **mim** sai bem na IIº unidade”.
- (150) “... pariço **mim** esfoço Bastante...”
- (151) “Eu **mi** chamo Claudio”.
- (152) “O Que Sera De **min**...”
- (153) “... fazendo cursinhos e **mim** preparando...”
- (154) “... **mim** formando assim, administração...”
- (155) “... estarei trabalhando no que eu gosto e **mim** dá prazer”.
- (156) “Eu **mim** dispor para ser um profissional...”
- (157) “... fazer um curso de Informática para Poder **mim** aperfeiçoar melhor”.
- (158) “Talvez com esse curso eu consiga **mim** en caxar no comercio...”
- (159) “...o que será de **min** após concluir o 2º grau”.
- (160) “Por isso concluir o segundo grau, vai **mim** ajudar bastante”.
- (161) “Que Deus **mim** abençoi”.
- (162) “... por quasa dele que: **mim** ajudaram...”
- (163) “... quero trabalhar em alguma coisa que eu realmente goste e que **min** dê prazer em fazer”.
- (164) “... e os médicos **min** confirmaram que era mesmo...”
- (165) “... pretendo fazer cursos e **mim** dedicar sempre aos estudos...”
- (166) “... resolveram a **mim** ajudar”.

- (167) “... meu tio estava **mim** esperando na rodoviária”.
- (168) “...eles começaram a **mim** escravizar...”
- (169) “...eu era ajudante mas eles **mim** colocaram para fazer os serviços de pintor...”
- (170) “... porisso não **mim** classificou...”
- (171) “... meu tio **mim** aplicou um goupí muito difícil de a ceitar...”
- (172) “... uma maneira para fazer ele **mim** pagar...”
- (173) “... ele iria **mim** pagar nem Qui fosse a última coisa...”
- (174) “... quando **mi** próximo vejo o vaso exposto...”
- (175) “...disse também que **mim** amava e que se casou forçado”.
- (176) “... fiquei amiga dela e **mim** apeguei ao seu filho”.
- (177) “... conheci um jovem e fui **mim** envolvendo...”
- (178) “Ele **mim** deu uma notícia...”
- (178) “... eu já estava quase **mim** formando”.
- (179) “... já **mim** matriculei e vou estudar”.
- (180) “... e não **o mim** arrependo...”
- (181) “... Que fosse adequadamente para minha pessoa para o futuro. Não **mim** arrepender”.
- (182) “Na minha vida aconteceu muitas coisas que **mim** deixou muito triste...”
- (183) “Já não **mim** controlava com a determinada situação...”
- (184) “... meu pai bebia muito e **mim** deixava muito triste...”
- (185) “... sentia que ela também se afeioou a **mem**”.
- (186) “Pegou-lhe um sintoma **mim** deu uma surra...”
- (187) “... e **mim** disse nunca mais repete essa conversa...”
- (188) “Quando os meus colegas **mim** chamava...”
- (189) “Vou escrever um pouco de **min**...”
- (190) “Para que não venha **min** chamar atenção...”
- (191) “... fui comportado e todos gostavam de **me**”.
- (192) “A vontade do meu Deus é que eu ajude meu próximo como a **me** mesmo...”
- (193) “... e essa situação **mim** deixou muito confuzar...”
- (194) “... iria **mim** comportar de maneira totalmente diferente...”
- (195) “Eu **mim** arrependi de uma oportunidade...”
- (196) “Gelvane **mim** chamou para tomar um chocolate...”
- (197) “Gelvane **mim** convicou para ir a um Hotel, em outra cidade”.
- (198) “Ao passar uma semana **mim** sentir enjoada com fortes tonturas”.
- (199) “... ele **mim** falou que eu estava grávida”.

- (200) “... pediu para **mim** aborta o nosso bebê”.
- (201) “Eu **mi** sai muito bem...”
- (202) “... eu **mim** arrepiei todo...”
- (203) “... encontrei uma Boa Pessoa que **mim** ajudou...”
- (204) “Quando eu ouvir ele **mim** dizer que...”
- (205) “... tive pouco tempo para **mim** aperfeiçoar...”
- (206) “... eu não tenho muito desenvolvimento para **mim** expressar...”
- (207) “... eu não **mim** inclu-o no meio dessas pessoas”.
- (208) “Particularmente eu não **mim** sair tão bem como poderia...”
- (209) “São essas as partes que **mim** atrasou em fazer a redação”.
- (210) “... espero que a senhora **mim** ajude romper essas dificuldades”.
- (211) “Não sei o que seria de **me** se não fosse ele”.
- (212) “... ele se recusou **mim** contar...”
- (213) “... começou a **mim** contar...”
- (214) “... e **mim** chamou p/ beber com eles...”
- (215) “... e **mim** arrepende de não ter contado tudo...”
- (216) “... **mim** beijou...”
- (217) “... eu **mi** arrependo até hoje”.
- (218) “Depois **mim** arrependi...”
- (219) “... **mim** comporto super bem...”
- (220) “... hoje não **mim** comporto assim com meus colegas...”
- (221) “... e ela **mi** chamou pra eu ir junto com ela...”
- (222) “... você pode **mim** ensina a beijar...”
- (223) “... **mim** arrepie toda...”
- (224) “Acabei **mim** apaixonando por ele...”
- (225) “...acabei **mim** separando dele...”
- (225) “Apesar de passar por vários problemas **mim** encaro eles...”
- (226) “No passado fiz algo que **mim** arrependir muito...”
- (227) “... a mais velha delas **mim** convidou para morar com ela...”
- (228) “... não **mi** incomodava nada...”
- (229) “... eu vou **mi** conformar”.
- (230) “eu tinha uma prima que **mim** ajudava muito”.
- (231) “... meu namorado tinha **mim** apostado...”
- (232) “... isso **mim** deixou muito triste...”
- (233) “ele desidil ir embora para **mim** esquecer...”

- (234) "... mas não foi forte e **mim** controle".
- (235) "... o quanto **mim** arrepende por não ter acreditado nele"
- (236) "... e **mim** entrega pessoalmente..."
- (237) "... minha mãe **mim** colocou..."
- (238) "... estava **mim** afastando-se da causa..."
- (239) "... que **mim** fazia feliz..."
- (240) "... foi **mim** afastando do meu Deus..."
- (241) "... Precisenhe **mim** comurcar..."
- (242) "... ele **mim** Prcartou..."
- (243) "... de ter **mim** afastado de Deus..."
- (244) "... Eu também **mim** arrependo..."
- (245) "... encontrei um mendigo **mim** pedindo-lhe um esmola".
- (246) "... o mendigo **mim** pediu..."
- (247) "... Ajuda-**mim** por favor".
- (248) "... Depois ele **mim** olhou..."
- (249) "... ajuda-**mim** por favor que eu estou precisando..."
- (250) "... ele respondeu não ajuda-**mim**..."
- (251) "... ele **mim** agradeceu".
- (252) "... O que eu fiz e **mim** arrependi..."
- (253) "... já fiz de tudo para **mi** separar dele..."
- (254) "... Eu conheci um rapaz cadado que **mi** enfeitiçou..."
- (255) "... um dia eu **mim** apaixonei por ele".
- (256) "... Ele **mim** prometeu de tudo..."
- (257) "... que ia **mim** fazer feliz..."
- (258) "... por ele **mim** fazer sofrer".
- (259) "... Eu **mim** arrependo de ter ido em uma festa..."
- (260) "... resolveram **mim** soltar".
- (261) "... Quando ele **mim** soltou..."
- (262) "... **mim** sentir um alívio..."
- (263) "... Por isso **mim** arrependo..."
- (264) "... deveria deixar de **mim** prejudicar..."
- (265) "... que eu **mim** arrependo".
- (266) "... eu **mim** arrepende de ter largado o meu emprego".
- (267) "... que **mim** tratava super bem..."
- (268) "... que só que **mim** ver em casa..."

- (269) “**Mim** arrependi muito...”
- (270) “Eu **mim** arrependi de ter gostado dela”
- (271) “... ela **mim** enganava muito”.
- (272) “Eu **mim** arrependi de ter ficado com ela”.
- (273) “... algumas não **mim** arrependo...”
- (274) “Umas das coisas que mas **mim** arrepender...”
- (275) “Mais **min** arrepender de ter feito isso...”
- (276) “... hoje eu **min** sinto arrependida disso...”
- (277) “Um das coisas que **mim** arrependo é de não ter aproveitado mais a minha vida de solteira”.
- (278) “Meu irmão começou a **mim** irritar...”
- (279) “... chegou até **mi** pedir em casamento...”
- (280) “Hoje **mim** arrependo tanto de ter passado aquelas noites...”
- (281) “... não ter **mim** cuidado”
- (282) “isso **mim** serviu de lição”.
- (283) “...você tinha **mim** dito que...”
- (284) “... muito afim de **mim** conhecer melhor...”
- (285) “... **mim** sentir muito culpada...”
- (286) “Difícilmente eu **mi** arrependo das coisas que faço”.
- (287) “... eu **mi** arrependi muito de ter indo a este passeio”.
- (289) “... pelo menos pra **mi** que não gosto de água quente.”
- (290) “Até hoje que eu **mi** lembro...”
- (291) “... de ter **mi** arrependido de importante só foi isso”.
- (292) “... não tenho nada a **mim** arrepender...”
- (292) “... lembro-**mim**...”
- (293) “... até mesmo pensei em **mim** entregar...”
- (294) “...alguns **mim** disseram que estava muito mal...”
- (295) “... **mim** esforço muito mas não saiu bem na matéria...”
- (296) “Não conseguindo dar o melhor **demin**...”
- (297) “... fiz o que foi possível, para **mim** sair bem...”
- (298) “...**mim** ajudará no meu desenvolvimento no futuro”.
- (299) “... foi o trabalho que **min** obrigou eu faltar as aulas”.
- (300) “Eu ti agradeço muito por ter **min** ajudado”.
- (301) “... que fora um dos assuntos que **min** deixava um pouco confundida...”
- (302) “Mas o que mais **mi** interessou mesmo...”

- (303) “... faltou eu **mim** dedicar mais...”
- (304) “... só queria achar um buraco para **mim** esconder.”
- (305) “... e **mi** disse assim...”
- (306) “... as pessoas **mim** perguntam como foi o filme...”
- (307) “... não sei quando vai **mim** pagar...”
- (308) “... a minha está **mim** dever...”
- (309) “... não sei quando ela vai **mim** pagar...”
- (310) “... já **mim** pagaro a metade do dinheiro.”
- (311) “... foi quando meu pai **mim** botou pra fora de casa...”
- (312) “... ele **mim** pediu desculpa...”
- (313) “... e **mim** perguntou se eu queria voltar...”
- (314) “... e não **mim** arrependo de ter aceitado...”
- (315) “... **mim** abaixei como foi mandado...”
- (316) “... que não **mim** saí bem do problema...”
- (317) “Foi **mim** proposto dois caminhos...”
- (318) “... aceitei o caminho e **mim** saí desse problema...”
- (319) “... para **mím** explorar”
- (320) “... não posso deixar de **mím** sentir responsável...”

ANEXO D - Registro de ocorrências do pronome SE, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Tradicionais, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Fundamental.

- (1) “Não **si** ofendo...”
- (2) “... chegamos até **se** senti mal”.
- (3) “... nós **se** davamos muito bem”.
- (4) “... levamos quase meia hora **se** beijando”.
- (5) “... nós **se** divertimos muito...”
- (6) “Eu acho que eu **se** sai muito bem porque...”
- (7) “Nós **se** alimenta como todo mundo”.
- (8) “... para que nós veamos **se** sustentar...”
- (9) “... se nós não estudar **se** proficionalizar...”
- (10) “... nós não conseguimos viver e nem **se** alimenta...”
- (11) “Eu **se** sai bem em português...”
- (12) “Eu **se** sentir seguro sim...”
- (13) “... nós e os meninos combinamos de **se** encontra na praia no dia seguinte”
- (14) “... eu podia muito **se** sair”.
- (15) “Eu acho, que **se** sai bem”
- (16) “... agente voltou **assim** entender...”
- (17) “Na Unidade fui mau mas na proxima **se** expossar mas que vou conseguir”.
- (18) “... como minha turma **si** saiu”.
- (19) “A minha turma **si** saiu bem...”
- (20) “... como a minha turma **sir** sail”.
- (21) “... só queria que eu entendesse a situação que nós **se** encontramos.”
- (22) “Minha mãe tinha **si** casado...”
- (23) “... acho que nós devemos **se** proteger...”
- (24) “Como você **si** saiu de um problema?”
- (25) “Gostava dela como **si** fosse a minha.”
- (26) “Como você **sí** saiu de um problema?”
- (27) “Como você **Si** Saiu de um problema?”
- (28) “O problema **si** encara de frente...”
- (29) “... não **si** dezespere...”
- (30) “No dia 17 eu **se** encontrei com ela...”

- (31) “... passamo mais de 30 minutos **se** beijando.”
- (32) “... eu não falto muito, para não acabar **Se** Prejudicano.”
- (33) “Eu entendi que não temos que nos **se** apresar...”
- (34) “... obrigava a borboleta a **si** mortra a todo...”
- (35) “... se nós não estudamos quando chegar lá no 1º Ano vamos passa mais sem saber nada e ai vai **se** dar mal...”
- (36) “**sim** a senhora não men der essa chance ...”

ANEXO E - Registro de ocorrências do pronome SE, de forma distinta do que ditam as Gramáticas Tradicionais, retiradas das 500 produções textuais recolhidas junto aos alunos do Ensino Médio.

- (1) “... pensamos só em **si** vestir...”
- (2) “... nós brincamos, conversamos, **si** divertimos muito...”
- (3) “Tem coisas na vida que fazemos e que **se** arrepede muito”.
- (4) “... eu comedor de dormir, **se** vesti não queria ficar sozinha...”
- (5) “Até hoje, ela fala com migo eu vou visita-la e **se** damos super bem”.
- (6) “... nada que me faça **se** arrepender”.
- (7) “Se eu não **se** precipitasse...”
- (8) “Se nós **se** desempenhar mais no assunto...”
- (9) “Eu não **si** lenbro de algum assunto...”
- (10) “... é preciso **se** esforçar porque sem o nosso esforço...”
- (11) “... o que achavam ser o melhor de **si**...”
- (12) “... eu tenho dificuldade de **se** colocar...”
- (13) “...eu tenho dificuldade de **se** escrever...”
- (14) “Precisamos de português e Redação e em **se** preocupar em melhorar o nossa estudo”.
- (15) “... teremos de ter direitos de aprender a melhorar e **se** esforçar muito mais em português e Redação”.
- (16) “... nós chegamos uma conclusão de **se** esforçar e aprender com dignidade”.
- (17) “... fiz o que pude deveria ser melhor mas a capacidade de **se** desenpenhar foi menos...”
- (18) “... nós precisamos **si** interessa mais...”
- (19) “... planos que fizemos para **se** modificar”.
- (20) “... gostaria muito de fazer o vestibular, faculdade e **se** torna um verdadeiro douctor...”
- (21) “Pretendo também **se** casar construir uma família...”
- (22) “... se dermos valor a o que aprendemos em sala de aula e guardamos em nossa mente e prinsipalmente dentro de **si**...”
- (23) “... Vou lutar, ter muita coragem e força vontade. **Se** forma do que eu pretendo ser...”
- (24) “... dando valor a **se** próprio”.

- (25) “... nos **se** cumprimentamos e programamos um dia...”
- (26) “**Se** alto avaliar não é um bom negócio, pois já sabemos as nossas limitações e o nosso ponto forte!”
- (27) “...tendo capacidade de **se** deisenpenhar diante da nossa escolha”.
- (28) “... e ao terminar a festa, nos **se** despedimos...”
- (29) “Sou um rapaz tímido mas quando me junto com a turma **se** torno impossível...”
- (30) “... estava min afastando-**se**”.
- (31) “Todos nos temos algo que tenhamos feito e tenha **si** arrependido...”
- (32) “... eu fiz algo e **si** arrependir”.
- (33) “...depois **se** entendemos...”
- (34) “O problema em **se** não era exatamente...”
- (35) “... não é porque nós terminamos que vamos ficar sem **se** falar.”
- (36) “...Ficamos meses sem **se** Falar...”
- (37) “... por isso temos que para **se** acalmar, pensar...”
- (38) “... buscando força nos companheiros e em **se** mesmo.”
- (39) “... consegui **se** sair deste problemão...”
- (40) “... sei que falta em mim é **se** interessar mais.”
- (41) “... resolvemos cada um ficar onde achava melhor e **se** encontrar de vez em quando...”

## ANEXO F- Detalhamento da aplicação dos Testes de Avaliação no Ensino Fundamental

**Colégio Estadual Dona Mora Guimarães**

| frases | certa |       | errada |       | nula/branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------------|-------|-------|------|
| 1      | 23    | 52,3% | 21     | 47,7% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 2      | 01    | 2,3%  | 43     | 97,7% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 3      | 14    | 31,8% | 30     | 68,2% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 4      | 20    | 45,5% | 24     | 54,5% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 5      | 30    | 68,2% | 14     | 31,8% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 6      | 23    | 52,3% | 21     | 47,7% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 7      | 31    | 70,5% | 13     | 29,5% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 8      | 15    | 34,1% | 29     | 65,9% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 9      | 21    | 47,7% | 23     | 52,3% | -----       | ----- | 44    | 100% |
| 10     | 12    | 27,3% | 32     | 72,7% | -----       | ----- | 44    | 100% |

Todas consideradas erradas = 2 / 4,5%

**Escola Estadual Ministro Pires e Albuquerque (EMPA)**

| frases | certa |       | errada |       | nula/branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------------|-------|-------|------|
| 1      | 56    | 50,9% | 53     | 48,2% | 01          | 0,9%  | 110   | 100% |
| 2      | 19    | 17,3% | 91     | 82,7% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 3      | 32    | 29,1% | 78     | 70,9% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 4      | 53    | 48,2% | 57     | 51,8% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 5      | 67    | 60,9% | 43     | 39,1% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 6      | 61    | 55,5% | 49     | 44,5% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 7      | 81    | 73,6% | 29     | 26,4% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 8      | 37    | 33,6% | 73     | 66,4% | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 9      | 66    | 60%   | 44     | 40%   | -----       | ----- | 110   | 100% |
| 10     | 52    | 47,3% | 58     | 52,7% | -----       | ----- | 110   | 100% |

Nenhum teste apresentou todas as alternativas como erradas

**Colégio Estadual Helena Celestino Magalhães**

| frases | certa |       | errada |       | nula/branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 34    | 55,7%  | 27    | 44,3%       | ----- | ----- | 61   |
| 2      | 07    | 11,5% | 54     | 88,5% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 3      | 17    | 27,9% | 44     | 72,1% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 4      | 41    | 67,2% | 20     | 32,8% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 5      | 40    | 65,6% | 21     | 34,4% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 6      | 37    | 60,7% | 24     | 39,3% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 7      | 51    | 83,6% | 10     | 16,4% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 8      | 30    | 49,2% | 31     | 50,8% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 9      | 46    | 75,4% | 15     | 24,6% | -----       | ----- | 61    | 100% |
| 10     | 40    | 65,6% | 21     | 34,4% | -----       | ----- | 61    | 100% |

**Nenhum teste apresentou todas as alternativas como erradas**

### Colégio Estadual Abílio César Borges

| frases | certas |       | erradas |       | nula/branco |       | Total |      |
|--------|--------|-------|---------|-------|-------------|-------|-------|------|
|        | 1      | 24    | 68,6%   | 11    | 31,4%       | ----- | ----- | 35   |
| 2      | 03     | 8,6%  | 32      | 91,4% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 3      | 12     | 34,3% | 23      | 65,7% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 4      | 19     | 54,3% | 16      | 45,7% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 5      | 22     | 62,9% | 13      | 37,1% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 6      | 27     | 77,1% | 08      | 22,9% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 7      | 26     | 74,3% | 09      | 25,7% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 8      | 17     | 48,6% | 18      | 51,4% | -----       | ----- | 35    | 100% |
| 9      | 29     | 82,9% | 05      | 14,3% | 01          | 2,8%  | 35    | 100% |
| 10     | 14     | 40%   | 21      | 60%   | -----       | ----- | 35    | 100% |

**Nenhum teste apresentou todas as alternativas como erradas**

## ANEXO G - Detalhamento da aplicação dos Testes de Avaliação no Ensino Médio

**Escola Técnica Estadual Luiz Navarro de Brito**

| frases | certa |       | errada |       | nula/branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|-------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 28    | 45,2%  | 34    | 54,8%       | ----- | ----- | 62   |
| 2      | 05    | 8,1%  | 57     | 91,9% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 3      | 02    | 3,2%  | 60     | 96,8% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 4      | 14    | 22,6% | 48     | 77,4% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 5      | 29    | 46,8% | 33     | 53,2% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 6      | 20    | 32,3% | 42     | 67,7% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 7      | 33    | 53,2% | 29     | 46,8% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 8      | 15    | 24,2% | 47     | 75,8% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 9      | 30    | 48,4% | 32     | 51,6% | -----       | ----- | 62    | 100% |
| 10     | 06    | 9,7%  | 56     | 90,3% | -----       | ----- | 62    | 100% |

Todas as frases consideradas erradas = 12 / 19,4%

**INSTITUTO CENTRAL EDUCACIONAL ISAÍAS ALVES – ICEIA**

| frases | certa |       | errada |       | nula / branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|---------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 41    | 51,2%  | 38    | 47,5%         | 1     | 1,3%  | 80   |
| 2      | 02    | 2,5%  | 78     | 97,5% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 3      | 09    | 11,3% | 71     | 88,7% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 4      | 22    | 27,5% | 58     | 72,5% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 5      | 53    | 66,3% | 27     | 33,7% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 6      | 41    | 51,3% | 39     | 48,7% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 7      | 50    | 62,5% | 30     | 37,5% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 8      | 21    | 26,3% | 59     | 73,7% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 9      | 45    | 56,3% | 35     | 43,7% | -----         | ----- | 80    | 100% |
| 10     | 15    | 18,8% | 65     | 81,2% | -----         | ----- | 80    | 100% |

Todas as frases consideradas erradas = 09 / 11,3%

### Colégio Estadual Helena Celestino

| frases | certa |       | errada |       | nula / branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|---------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 16    | 59,3%  | 11    | 40,7%         | ----- | ----- | 27   |
| 2      | 03    | 11,1% | 24     | 88,9% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 3      | 04    | 14,8% | 23     | 85,2% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 4      | 07    | 25,9% | 20     | 74,1% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 5      | 20    | 74,1% | 07     | 25,9% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 6      | 11    | 40,7% | 16     | 59,3% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 7      | 15    | 55,6% | 12     | 44,4% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 8      | 09    | 33,3% | 18     | 66,7% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 9      | 17    | 62,9% | 10     | 37,1% | -----         | ----- | 27    | 100% |
| 10     | 14    | 51,9% | 13     | 48,1% | -----         | ----- | 27    | 100% |

Todas as frases consideradas erradas = 01 / 3,7%

### Centro Educacional Teodoro Sampaio

| frases | certa |       | errada |       | nula / branco |       | total |      |
|--------|-------|-------|--------|-------|---------------|-------|-------|------|
|        | 1     | 46    | 56,8%  | 35    | 43,2%         | ----- | ----- | 81   |
| 2      | 09    | 11,1% | 72     | 88,9% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 3      | 13    | 16,1% | 68     | 83,9% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 4      | 27    | 33,3% | 54     | 66,7% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 5      | 49    | 60,5% | 32     | 39,5% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 6      | 36    | 44,4% | 45     | 55,6% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 7      | 55    | 67,9% | 26     | 32,1% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 8      | 25    | 30,9% | 56     | 69,1% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 9      | 53    | 65,4% | 28     | 34,6% | -----         | ----- | 81    | 100% |
| 10     | 35    | 43,2% | 46     | 56,8% | -----         | ----- | 81    | 100% |

Todas as frases consideradas erradas = 09 / 11,1%