

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica

Sullaine Cristina Martins de Almeida

Rio de Janeiro, julho de 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica

Sullaine Cristina Martins de Almeida

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos da Linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª Dra. Silvia Rodrigues Vieira

Rio de Janeiro, julho de 2018

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

A ORDEM DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS EM TURMAS DE 9º ANO: DIAGNOSE,
ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Sullaine Cristina Martins de Almeida

Orientadora: Prof^a Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ

Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão - UFRJ/PROFLETRAS

Professora Doutora Danielle Kely Gomes – UFRJ/Letras Vernáculas

Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ/PROFLETRAS, Suplente

Professora Doutora Eliete Figueira Batista – UFRJ/PPGLEV, Suplente

Rio de Janeiro
Julho de 2018

CIP - Catalogação na Publicação

A447o Almeida, Sullaine Cristina Martins de
A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica / Sullaine Cristina Martins de Almeida.
-- Rio de Janeiro, 2018.
173 f.

Orientador: Sílvia Rodrigues Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas, 2018.

1. Ensino de gramática. 2. Sociolinguística. 3. Diagnose. 4. Estudo dirigido. 5. Ordem dos clíticos pronominais. I. Vieira, Sílvia Rodrigues, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos amores de minha vida, Paulo e Kaleb.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e sempre agradeço a Deus, meu Aba, meu Papai. Como precisei de forças para seguir em frente, de saúde, de sabedoria para conciliar todas as identidades da minha vida com equilíbrio e paz. Obrigada, Senhor, por nunca ter me deixado só.

Grata a meu esposo, minha rocha. Obrigada pelo encorajamento, pelos cuidados, pela enorme paciência quando o *stress* surgiu em meio aos prazos apertados. Obrigada por me amar mesmo quando o azedume tomava conta de mim.

Amo-te. Te amo. Amar-te-ei sempre.

Aos meus pais, obrigada por existirem em minha vida. Apesar de todas as dificuldades pelas quais vocês passaram na vida, sempre encorajaram a mim e minhas irmãs na continuidade dos estudos. Obrigada pelo apoio e suporte imensuráveis. Vocês são meu maior exemplo: minha linda e maravilhosa dona de casa e meu amado pedreiro, lutadores toda a vida, os melhores seres humanos que conheço. Hoje, meus pastores, líderes espirituais. Espero um dia poder retribuir, de todas as formas possíveis, sua escolha em me trazer a vida, educar e amar.

Amo-os. Os amo. Amá-los-ei sempre.

Aos meus sogros, meus outros pais. Obrigada por todo o carinho e compreensão. Pelo suporte e todo cuidado com meu grande tesouro, meu filho, meu Kaleb. Vocês não têm ideia do quanto me ajudaram e contribuíram para que o hoje acontecesse, para a conclusão deste trabalho. Sou grata a Deus não somente por ter casado com seu filho, mas por ter sogros, pais, que me acolheram e me adotaram tão lindamente.

Amo-os. Os amo. Amá-los-ei sempre.

Às minhas irmãs amadas, muito amadas. Vocês me inspiram a continuar, a não desistir. Sou imensamente feliz por ter crescido com vocês e continuarmos sendo como sempre fomos: unidas.

Amo-as. As amo. Amá-las-ei sempre.

A minha orientadora que muito me auxiliou e socorreu na loucura de uma qualificação grávida e desenvolvimento de uma dissertação com um bebê. Obrigada pelo encorajamento e despertamento do meu melhor. Você tem sido um exemplo para mim: mulher, mãe, profissional, amiga, atuante em obras sociais e tantos outros predicados que nem sei mensurar, mas que você assume e lida com todo carinho e força. Jamais me esquecerei de você, Silvia.

Admiro-te. Te admiro. Admirar-te-ei sempre.

A minha turma do Prof Letras, turma três. Vocês são os melhores. Obrigada pela troca e aprendizados. Mas, principalmente, por termos sido uma família. Foi maravilhoso conhecê-los. A melhor turma de todas, família Prof Letras.

Amo-os. Os amo. Guardá-los-ei para sempre em meu coração.

*Não permita que a crise te paralise.
Não permita que a tristeza tome conta de você.
Não deixe o medo intimidar você.
Não fazer nada é a escolha errada.
Acreditar é a melhor das escolhas.
Apenas, mantenha a calma e siga e frente.*

Max Lucado

RESUMO

ALMEIDA, Sullaine Cristina Martins de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. Rio de Janeiro, 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

O presente trabalho caracteriza-se (i) pela investigação dos padrões de ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples na escrita escolar do Brasil, especificadamente em textos opinativos e jornalísticos, produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública do estado do Rio de Janeiro; e (ii) pela proposta de mediação pedagógica para a aprendizagem do tema. A pesquisa parte da seguinte hipótese: graus distintos de monitoração estilística influenciariam os padrões de uso da ordem dos clíticos pronominais dos estudantes. Desenvolveu-se um estudo-piloto, uma espécie de diagnose inicial, com o fim de observar os usos feitos pelos estudantes, em textos de maior e menor grau de monitoração. Com base nos resultados da diagnose, nos resultados de pesquisas anteriores e nos fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968), bem como na proposta do ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2014; 2017), estruturou-se a mediação pedagógica desta pesquisa organizada em forma de um estudo dirigido. Ao longo do percurso investigativo, delineou-se a perspectiva de que, além do contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2005), é preciso contemplar, nas reflexões construídas em sala de aula, o de oralidade-letramento. Os resultados obtidos por meio desta investigação mostraram-se produtivos. Verificou-se que, ao fim da aplicação do estudo dirigido, o aluno estava mais atento ao fenômeno linguístico, de seu efeito semântico na construção dos textos lidos e na existência das variantes. Quanto à produção, embora não haja uma efetiva variação na ordem das redações dos alunos no conjunto de clíticos, observou-se que a ênclise, apesar de mais utilizada ao final da mediação, fica restrita a dois tipos de pronomes (*o* e variantes, e *se*) que a escola introduziu – muitas vezes por possível automatismo – via contato com expressões de letramento. A educação formal aumentou, em certa medida, o repertório linguístico discente implementando o uso de outras variantes – tanto formas pronominais como a ordem enclítica – em contextos específicos na escrita escolar. A análise do ED confirma a hipótese de que, com o conhecimento sobre o tema por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, os alunos podem construir a explicitação de seu conhecimento gramatical interno, relacionar os fenômenos gramaticais às atividades de leitura e produção e, ainda, reconhecer as formas alternantes de uma regra variável, de modo a monitorar-se em caso da escrita de um texto formal, pondo em prática seus conhecimentos – ainda que parciais – de uso(s) culto(s) da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gramática. Sociolinguística. A ordem dos clíticos pronominais. Diagnose. Estudo dirigido.

ABSTRACT

ALMEIDA, Sullaine Cristina Martins de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. Rio de Janeiro, 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

The present work is characterized by (i) the investigation of the order patterns of the pronominal clitics in single-word verbs in Brazilian school writing, specifically in opinative and journalistic texts, produced by students of the 9th grade elementary school of the public network of the state of Rio de Janeiro; and (ii) the proposal of pedagogical mediation to learn the theme. The research starts from the following hypothesis: distinct degrees of stylistic monitoring would influence the patterns of use of the order of pronominal clitics of the students. A pilot study was developed, a kind of initial diagnosis, in order to observe the uses made by the students, in texts of higher and lower degree of monitoring. Based on the results of the diagnosis, the results of previous researches and the theoretical foundations of Variationist Sociolinguistics (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 1968), as well as the proposal of grammar teaching in three axes (Vieira, 2014, 2017) the pedagogical mediation of this research was organized in the form of a directed study. Along the investigative path, the perspective was drawn that, in addition to the continuity of stylistic monitoring (BORTONI-RICARDO, 2005), it is necessary to contemplate, in the reflections constructed in the classroom, that of orality-literacy. The results obtained through this investigation were productive. It was verified that, at the end of the application of the directed study, the student was more attentive to the linguistic phenomenon, its semantic effect in the construction of the texts read and in the existence of the variants. As for production, although there is no effective variation in the order of student writing in the set of clitics, it was observed that the enclisis, although more used at the end of the mediation, is restricted to two types of pronouns (*o* and variants, and *se*) that the school introduced - often for possible automatism - via contact with expressions of literacy. Formal education has, to a certain extent, increased the student linguistic repertoire by implementing the use of other variants - both pronominal forms and the enclitic order - in specific contexts in school writing. The analysis of the ED confirms the hypothesis that, with the knowledge of the subject through linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities, students can construct the explicitness of their internal grammar knowledge, relate grammatical phenomena to reading and production activities and, to recognize the alternating forms of a variable rule in order to be monitored in the case of the writing of a formal text, putting into practice their knowledge (even if partial) of language use (s).

KEY WORDS: Grammar teaching. Sociolinguística. The order of pronominal clitics. Diagnosis. Directed Study.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A COLOCAÇÃO PRONOMINAL	20
2.1. O tratamento do tema em compêndios gramaticais	
2.1.1. A perspectiva tradicional-normativa	20
2.1.2. A perspectiva descritiva	24
2.1.3. A perspectiva pedagógica	27
2.2. Tratamento do tema segundo estudos linguísticos	34
2.2.1. A colocação pronominal na fala	35
2.2.2. A colocação pronominal na escrita	40
2.2.2.1. Escrita brasileira culta	41
2.2.2.2. Escrita escolar	49
2.2.3. Síntese dos estudos sobre colocação pronominal no Português do Brasil (RJ)	53
2.3. Tratamento do tema segundo estudos voltados para o ensino	58
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	62
3.1. A Sociolinguística Variacionista: pressupostos orientadores no ensino de língua materna	62
3.2. Ensino de gramática.....	66
3.2.1. Ensino de gramática e variação de acordo com os PCN	66
3.2.2. Os três eixos para o ensino da língua portuguesa: a proposta de Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2017c)	69
4. ETAPA DIAGNÓSTICA: A ORDEM DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS NA ESCOLA	86

4.1. Relato da experiência: atividades de leitura e produção textual	86
4.2. Resultados gerais da diagnose: a ordem dos clíticos pronominais nas redações dos alunos	90
4.3. Apreciação crítica do estudo-piloto	97
5. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA COLOCAÇÃO PRONOMINAL	100
5.1. Objetivos da proposta pedagógica	100
5.2. Procedimentos metodológicos	103
5.3. O Estudo dirigido	103
5.4. Resultados: diagnose da produção final	139
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
7. BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sistematização da ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples nas três variedades.	38
Quadro 2. Elementos favorecedores e desfavorecedores da próclise em lexias verbais simples nas cartas de leitor	44
Quadro 3. Síntese dos estudos da colocação pronominal na modalidade falada: resultados principais	54
Quadro 4. Síntese dos estudos da colocação pronominal na escrita culta brasileira: resultados principais	55
Quadro 5. Síntese dos estudos da colocação pronominal na escrita escolar: resultados principais	56
Quadro 6. Dicotomias estritas na distinção fala e escrita segundo Marcuschi (2010)	80
Quadro 7. Visão culturalista na distinção cultura oral e cultura letrada segundo Marcuschi (2010)	81
Quadro 8. A perspectiva variacionista na observação das variedades fala e escrita juntas segundo Marcuschi (2010)	82
Quadro 9. Perspectiva sociointeracionista observando fala e escrita numa perspectiva dialógica Marcuschi (2010)	83
Quadro 10. Quadro dos pronomes pessoais – caso reto e oblíquos átonos – construídos com base no conhecimento dos alunos e na intervenção da professora	111
Quadro 11. Quadro Tradicional e Contemporâneo dos pronomes pessoais – caso reto e oblíquo (Acréscimos discentes)	113
Quadro 12. Exemplos de mesóclise e de próclise condicionada à presença de atrator	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das variantes relativas à ordem dos clíticos em lexias verbais simples na fala das variedades europeia (PE), moçambicana (PM) e brasileira (PB) do Português.	35
Tabela 2. Distribuição dos dados da ordem dos clíticos em complexos verbais (no total e por forma do verbo principal)	48
Tabela 3. Índices das variantes pré e pós-verbal: artigos de opinião (9º ano)	90
Tabela 4. Distribuição dos dados de próclise e de ênclise por contexto morfossintático: artigos de opinião (9º ano)	92
Tabela 5. Índices das variantes pré e pós-verbal: notícias (9º ano)	92
Tabela 6. Distribuição de dados de próclise e de ênclise por contexto morfossintático: notícia (9º ano)	94
Tabela 7. Índices das variantes pré-verbal e pós-verbal em cada gênero textual e no conjunto de dados	95
Tabela 8. Índices das variantes pré e pós-verbal nos suportes jornalísticos de acordo com as análises dos alunos	133
Tabela 9. Número de dados por clítico: notícias 9º ano	139
Tabela 10. Índices das variantes pré e pós-verbal: notícias 9º ano	140
Tabela 11. Ordem do clítico pronominal <i>se</i> de acordo com o contexto antecedente.....	142
Tabela 12. Ordem do clítico pronominal <i>o(s)/a(s)/variantes</i> de acordo com o contexto antecedente.....	143
Tabela 13. Ordem do clítico pronominal <i>lhe</i> de acordo com o contexto antecedente	143
Tabela 14. Ordem do clítico pronominal <i>me</i> de acordo com o contexto antecedente	143
Tabela 15. Ordem do clítico pronominal <i>nos</i> de acordo com o contexto antecedente.....	143
Tabela 16. Índice geral de dados de próclise e ênclise por tipo de clítico.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ordem do clítico em lexias verbais simples em cada variedade do português (modalidade oral)	36
Gráfico 2. Ordem do clítico em complexo verbal nas variedades europeia (PE), moçambicana (PM) e brasileira (PB) do Português	36
Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010)	84

1. INTRODUÇÃO

O projeto político de formação da nação brasileira perpassa por um processo linguístico-cultural de implantação da norma culta para a construção de uma identidade nacional. Na busca por essa identidade, Pagotto (1998), em análise desse processo, propõe que as elites letradas e conservadoras do século XIX buscaram aproximar-se da cultura europeia, mantendo-se, assim, distintas de outras camadas da população. O objetivo dessa adoção de uma norma externa à realidade linguística brasileira era, segundo o autor, privilegiar padrões preferenciais de parcela da sociedade branca e europeia.

Faraco (2015) reafirma essa proposta e acrescenta:

Tratava-se de um projeto anacrônico e irreal, mas que, em termos de língua, instaurou entre nós uma cisão entre a língua culta praticada e a língua culta predicada, cisão que, século e meio depois, ainda nos atormenta. (p. 23)

Para essa elite conservadora, era necessário estabelecer um padrão linguístico diferente do padrão usado pela população brasileira no século XIX. Pagotto (1998) afirma que esse processo constituiu uma “norma culta” distante do Português Brasileiro (PB) e extremamente próxima do Português Europeu (PE). Até hoje, pode-se observar, em certa medida, o impacto desse processo nas divergências relativas ao ensino de Língua Portuguesa, pois, enquanto o tratamento do PB depende de orientações mais aproximadas da norma “real”/praticada, de uso corrente, a gramática tradicional-normativa segue certos padrões do PE, mais aproximado da norma “ideal”/predicada, distante desse uso corrente.

Resumindo todo esse percurso histórico da instituição da norma, Faraco (2015) declara:

(...) ao cabo de um século e algumas décadas de descaminhos normativos, nos encontramos hoje em meio a dois conflitos cruciais: de um lado, a norma culta praticada de fato frente à norma culta artificial (predicada); de outro, o que me parece ainda pior, um discurso normativo estreito, curto, dogmático que se sobrepõe a um discurso relativamente flexível e que acolhe timidamente algumas das características da nossa expressão culta. (p.25)

Esse conflito de normas, influenciado pela herança linguístico-cultural citada anteriormente, gerou discrepâncias no ensino de vários fenômenos linguísticos, um ensino que

reflete uma proposta tradicional-normativa por vezes destoante dos usos comuns dos brasileiros. Dentre vários fenômenos linguísticos, esta pesquisa se aterá à temática da colocação pronominal.

Diante dessa realidade, este trabalho considera importante identificar o uso, quanto à ordem dos clíticos pronominais, de que dispõem os alunos de duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, pertencentes a um colégio estadual na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Objetiva-se, ainda, com base nessa diagnose inicial: (i) desenvolver estratégias que tornem os alunos mais proficientes em leitura e escrita, sobretudo pensando em gêneros textuais de circulação mais restrita, que podem exibir padrões de ordem dos clíticos pronominais distintos dos praticados na variedade brasileira e (ii) buscar não só conscientizá-los dos usos variáveis quanto à ordem dos clíticos pronominais, mas ampliar seu repertório linguístico caso desejem produzir padrões variados de colocação em discursos orais e escritos, em situações mais ou menos monitoradas de acordo com a situação interlocutiva em que possam se inserir. Faz-se necessário, para cumprir tais objetivos, verificar os padrões de colocação dos clíticos pronominais praticados pelos alunos, quais domínios possuem e o que pode ser feito para aumentar sua consciência e atuação linguística.

Quando o assunto de colocação pronominal é explanado nas salas de aula e/ou em materiais didáticos, a orientação que parece prevalecer é seguir uma proposta tradicional-normativa focando em recomendações relativas às formas alternantes da ordem dos clíticos – proclítica, mesoclítica ou enclítica. É comum, nesse sentido, priorizar a posição enclítica, especialmente na modalidade escrita, e, por vezes, verificar suas restrições. A posição mesoclítica não costuma ser objeto de detalhamento, salvo por raros exemplos frasais com o fim de o aluno ser apresentado a essa estrutura. Essa condução do trabalho com o tema constitui, a nosso ver, uma forma empobrecedora de trabalhar uma temática rica e presente nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa.

Pretende-se, nesta pesquisa, explorar as diferenças sociolinguísticas quanto à ordem dos clíticos pronominais especificamente em construções com uma só forma verbal, observar as variantes usualmente registradas em estilos mais ou menos monitorados, orais e escritos, consoante pesquisas da área, para, em última instância, após a diagnose da própria produção dos alunos, propor atividades que ampliem o (re-)conhecimento linguístico dos alunos.

Com base na hipótese de que o ensino desse tema não é satisfatório, este trabalho divide-se em duas etapas distintas. A primeira busca descrever os usos linguísticos que os discentes fazem quanto à ordem dos clíticos, bem como seus conhecimentos sobre o tema. A partir dessa

diagnose, pretende-se partir para uma segunda etapa, elaborando e testando uma proposta de atividades didáticas para a abordagem da temática.

Planeja-se usar como aporte para a descrição da colocação pronominal estudos fundamentados na Teoria da Variação e Mudança. Apesar de muitos já terem pesquisado sobre o tema nessa perspectiva, como Vieira (2002), Nunes (2009), Peterson (2010), Rodrigues-Coelho (2011), Corrêa (2012), entre outros, ainda faltam pontes que unam a perspectiva sociolinguística à práxis em sala de aula de atendimento às necessidades discentes e sirva como ferramenta nas mãos do professor de língua materna.

Para a montagem e aplicação da proposta pedagógica, os estudos se basearão na proposta dos “três eixos para o ensino de gramática”, de VIEIRA (2014; 2017), dentre os quais esta pesquisa priorizará o trabalho com a reflexão sobre a língua (Eixo I) e com a variação linguística (Eixo III).

Ainda sobre a primeira etapa, a diagnóstica, cabe esclarecer que foi realizada por meio de duas abordagens: (i) escrita de dois textos opinativos sobre duas notícias, com o fim de avaliar o uso dos clíticos pronominais na escrita um pouco menos monitorada, considerando as condições da atividade, o tema e a audiência; e (ii) produção de uma notícia com o fim de observar (se houve) usos diferentes quanto à ordem dos clíticos, por ser um gênero textual de estrutura mais padronizada. O objetivo dessas duas abordagens era proceder ao levantamento dos principais usos que os discentes fazem da colocação pronominal. Essa observação inicial permitiu refletir, ainda de forma superficial, sobre o comportamento dos alunos em diferentes pontos do contínuo de monitoramento estilístico (BORTONI-RICARDO, 2004), de modo a verificar se os alunos apresentam especificações de uso, o que revelaria certo conhecimento linguístico sobre o assunto. Só então, a partir do recolhimento e da análise dos dados obtidos pela diagnose, foi possível elaborar a etapa de mediação pedagógica.

O presente trabalho, considerando a pesquisa desenvolvida em turmas de 9º ano, tem a estrutura que ora se descreve. No segundo capítulo, apresenta-se a revisão bibliográfica sobre colocação pronominal. Nessa parte, comparamos a abordagem de gramáticas de orientação tradicional, descritiva e pedagógica sobre a temática estudada. Também apresentamos uma seção relatando resultados de alguns estudos sociolinguísticos sobre a colocação pronominal na fala (tendências brasileiras de uso dos clíticos, mais especificamente relacionadas a dados do Rio de Janeiro) e na escrita (jornalística), seguidos de trabalhos que buscaram tratar do ensino do fenômeno. Após essa revisão da literatura sobre o tema abordado, são apresentados, no terceiro capítulo, os pressupostos teóricos fundamentais deste trabalho. Essa etapa explicita as

bases conceituais que estruturaram a elaboração da proposta pedagógica. Autores como Vieira (2002; 2014; 2017a; 2017b; 2017c), Bortoni-Ricardo (2005); Faraco (2008; 2015), Coelho (2015); e Faraco; Zilles (2017) direcionam a evolução deste trabalho. No quarto capítulo, são expostos os resultados iniciais da diagnose com base em pesquisa-piloto, a análise dos dados obtidos e seus resultados preliminares. Com base nos êxitos e dificuldades encontrados ao longo do processo investigativo, elaboram-se, no Capítulo 5, as bases do que se desenvolveu e experimentou como proposta de mediação pedagógica, que, em última instância, constitui o resultado do esforço em contribuir para o aperfeiçoamento do fazer docente de língua materna.

2. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: COLOCAÇÃO PRONOMINAL

A colocação pronominal é um dos fenômenos linguísticos nitidamente marcados por variação de usos, sobretudo no que se refere à diferença entre fala e escrita e, ainda, aos graus de monitoração estilística, consoante os vários gêneros textuais. Como vimos, boa parte dessa discrepância se deve ao projeto de formação histórico-linguístico da identidade da nação brasileira no século XIX. O uso corrente da colocação pronominal no Português do Brasil (PB) difere do prescrito nas gramáticas tradicionais, calcadas no modelo de colocação do Português Europeu (PE).

Em razão da relevância já observada do tema desta pesquisa para as orientações pedagógicas quanto ao uso da norma, revisar-se-ão alguns trabalhos dedicados ao estudo do assunto. Serão priorizados, nas obras consultadas, os excertos relativos à colocação pronominal em lexias verbais simples (LVS), ou seja, em contextos com apenas uma forma verbal. Entretanto, alguns dos trabalhos linguísticos resenhados, na Seção 2.2, tratam também de lexias verbais complexas (construções com mais de uma forma verbal); apesar de essas estruturas não constituírem o objeto de estudo específico desta pesquisa, os trabalhos partem de uma hipótese comum, a de que graus distintos de monitoração estilística influenciam os padrões de uso da ordem dos clíticos pronominais.

2.1. O tratamento do tema em compêndios gramaticais

2.1.1. A perspectiva tradicional-normativa

No que se refere à ordem dos clíticos pronominais com uma forma verbal, as gramáticas tradicionais descrevem três formas de uso, ou seja, três posições do pronome átono em relação ao verbo: enclítica (*Avisou-me* do encontro), proclítica (*Não me* avisou do encontro) e mesoclítica (*Avisar-me-á* do encontro), sendo esta última restrita às formas de futuro do indicativo.

Em sua gramática, Rocha Lima (2006 [1957]) divide em duas seções os critérios de uso dos clíticos pronominais em lexias verbais simples: com as formas verbais finitas e com as formas infinitas. Para o autor, a posição “normal” dos pronomes átonos é a enclítica. Ela pode ocorrer nos seguintes casos: (i) verbo principiando o período (*Peço-lhe* que vá embora. / *Criei-*

o, *dei-lhe* o meu nome, tornei-*o* um cidadão útil à sociedade.)¹; (ii) quando o sujeito (sem atrator do clítico) vier antes do verbo em orações afirmativas e interrogativas (O combate demorou-*se*./Os dois amavam-*se* desde a infância?); (iii) nas orações coordenadas sindéticas (Ele chegou e perguntou-*me* logo pelo filho). Ele também destaca que casos de orações intercaladas e motivos particulares de eufonia ou de ênfase podem concorrer para a deslocação do pronome. Segundo o autor, “em qualquer um destes três casos, pode, contudo (por puro arbítrio, ou gosto) ocorrer a anteposição, salvo quando se tratar de início de período” (LIMA, 2006 [1957], p. 451).

Já a próclise é utilizada nos seguintes casos: (i) em orações negativas desde que não haja pausa entre o verbo e as palavras de negação (Nunca *se* viu tal arrogância.../Não *me* recuses este favor.); (ii) em orações inicialmente exclamativas e optativas (Quanto sangue *se* derramou inutilmente!/Deus *o* abençoe!); (iii) em orações interrogativas iniciadas por pronomes ou advérbios interrogativos (Quem *o* obrigou a sair?/ Por que *te* afliges tanto?); (iv) em orações subordinadas (Quando *o* recebo em minha casa, fico feliz); (v) com advérbios e pronomes indefinidos, sem pausa (Aqui *se* aprende/a defender/ a pátria./ Tudo *se* fez/como você/recomendou.). Neste último caso, ele defende que, havendo pausa, impõe-se a ênclise (Bem, / luta-*se* ou não *se* luta?).

Rocha Lima (2006) ainda detalha o uso dos clíticos nas formas infinitas (infinitivo e gerúndio). No caso do infinitivo, ele afirma que a regra geral é a ênclise (Viver é adaptar-*se*). Todavia, este uso se torna facultativo quando o infinitivo estiver na forma não-flexionada, precedido de partícula atratora (Meu desejo era não *o* incomodar/Meu desejo era não incomodá-*lo*), salvo com o pronome *o(s)* ou *a(s)* mais infinitivo regido da preposição *a*. Neste caso, segundo o autor, a ênclise é obrigatória (Estou inclinada a perdoá-*lo*). Já no caso do gerúndio, apesar de a regra geral ainda ser a ênclise (Entregou o presente ao aluno, abraçando-*o* alegremente), ele descreve que haverá próclise obrigatória, uma vez que o gerúndio venha precedido de advérbio modificador sem pausa ou da preposição *em* (Não *nos* provando a denúncia, o homem será solto./ Em *se* tratando...).

Em sua gramática, Bechara (2005) inicia a temática da colocação pronominal afirmando o seguinte:

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

¹ Assinala-se que os exemplos destacados foram retirados da gramática de Lima (2006).

colocação de pronomes átonos. Daremos aqui apenas aquelas normas que, sem exagero, são observadas na linguagem escrita e falada das pessoas cultas. (p.587)

Semelhantemente a Rocha Lima (2006), Bechara (2005) também detalha os critérios de uso de próclise e de ênclise. Na maior parte dos critérios, não há distinção entre os autores e as gramáticas costumam apresentar as mesmas restrições de uso, salvo por algumas exceções como a seguinte: o uso de próclise, quando o verbo é modificado por advérbios é facultativo, ainda que haja pausa, admitindo-se que ele possa ser usado também de forma enclítica. (Ele esteve alguns instantes de pé, *a* olhar para mim; depois estendeu-*me* a mão com um gesto comovido.)². Para Lima (2006), neste caso, quando há pausa impõe-se a ênclise. Além disso, observa-se que Bechara (2005) deixa bem claro que existem três formas de posicionamento pronominal diante do verbo: próclítica, mesoclítica e enclítica. Também cita que não se pospõe pronome átono a verbo no futuro do presente e futuro do pretérito (condicional), contexto em que só se poderia empregar a próclise ou a mesóclise. Rocha Lima (2006), entretanto, não cita o termo mesóclise; apenas em nota declara: “Nunca se pospõe pronome átono às formas do futuro do presente, nem às do futuro do pretérito” (p.450).

Cunha; Cintra (1985) também afirmam em sua gramática as três posições que o clítico pronominal pode assumir em relação ao verbo. Para eles, “a posição lógica, normal do pronome átono é a ênclise” (p. 300). Entretanto, também declaram a existência de “casos em que, na língua culta, se evita ou se pode evitar essa colocação, sendo por vezes conflitante, no particular, a norma portuguesa e a brasileira” (p.301). A seguir, deixam claro que sua gramática se pautará no que é norma geral e não no que é sujeito à variação na língua:

Procuraremos, assim, distinguir os casos de próclise que representam a norma geral do idioma dos que são optativos e, ambos, daqueles em que se observa uma divergência de normas entre as variantes europeia e americana. (p. 301)

Posteriormente, subdividem as regras gerais de uso em duas partes: (i) com um só verbo – estrutura em foco na presente pesquisa – e (ii) com uma locução verbal.

² Assinala-se que o exemplo destacado foi retirado da gramática de Bechara (2005).

Ao longo de suas exposições, observa-se que a maioria das regras de uso é comum às três gramáticas pesquisadas. Mesmo assim, algumas proposições são diferentes em Cunha; Cintra (1985).

Primeiramente, os autores acrescentam, no que se refere à restrição de uso quanto às orações subordinadas, a seguinte declaração: “ainda quando a conjunção esteja oculta. (- Que é que desejas *te* mande do Rio?)” (p.302). Nem Bechara nem Rocha Lima aludem a este detalhe.

Outra especificidade em Cunha; Cintra (1985) refere-se ao uso dos clíticos no tocante ao particípio. De acordo com os autores:

Não se dá ÊNCLISE nem a PRÓCLISE com os particípios. Quando o particípio vem desacompanhado de auxiliar, usa-se sempre a forma oblíqua regida de preposição. (**Dada a mim** a explicação, saiu.). (p.302).

No caso dos infinitivos, os autores também destacam que, mesmo quando precedidos por partícula negativa, é permitido o uso facultativo, enclítico ou proclítico, embora afirmem que “há uma acentuada tendência à ênclise” (p.303). Rocha Lima (2006) afirma que, nesse caso, a regra geral é a ênclise e essa variante é facultativa “quando o infinitivo na forma não-flexionada estiver precedido de preposição, ou palavra negativa” (p.453).

Outras três recomendações são particulares na gramática de Cunha & Cintra: emprega-se próclise (i) com oração na ordem inversa (Razoável *lhe* parecia a solução proposta)³; (ii) com sujeito da oração, anteposto ao verbo, abrigando o numeral ambos; e (iii) nas orações alternativas.

Cunha; Cintra (1985) fazem ainda um acréscimo em relação à colocação dos pronomes átonos no Brasil. Especificam que a ordem dos clíticos brasileira, “principalmente no colóquio normal, difere da atual colocação portuguesa e encontra, em alguns casos, similar na língua medieval e clássica.” (p.307). Para eles, podem ser consideradas como características do Português do Brasil e, também do português falado nas Repúblicas africanas, no caso de lexias simples:

a) A possibilidade de se iniciarem frases com tais pronomes, especialmente com a forma **me** (-**Me desculpe**, se falei demais. [É. Veríssimo, A, II, 487] / **Me arrepio** todo... [Luandino Vieira, NM, 138])

³ Nesse caso, o exemplo em questão foi retirado da gramática de Cunha; Cintra (1985)

b) A preferência pela próclise nas orações absolutas, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação (- Se Vossa Reverendíssima me permite, **eu me sento** na rede. [J. Montello, TSL, 176] /- **A sua prima Júlia**, do Golungo, **lhe mandou** um cacho de bananas. [Luandino Vieira, NM, 54]) (p.307,308)

Bechara (2005) também faz um acréscimo em sua gramática referente à colocação dos pronomes átonos no Brasil. Comenta sobre a existência de tendências brasileiras que “nem sempre a Gramática acolhe como dignas de imitação, presa que está a um critério de autoridade que a linguística moderna pede que seja revisto.” (p. 591). Também afirma que “por razões variadas é que no Brasil, na linguagem coloquial, o pronome átono pode assumir posição inicial de período.” (p. 591).

2.1.2. A perspectiva descritiva

Nesta seção, serão observados os tratamentos dispensados ao tema da colocação pronominal em duas gramáticas descritivas brasileiras da Língua Portuguesa, a *Gramática descritiva do Português*, de Mario A. Perini, e a *Nova gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho.

Na introdução de sua gramática, Perini (1999) declara que seu objeto de estudo será apenas o português padrão escrito utilizado em textos jornalísticos e técnicos. Segundo o autor, existe uma linguagem padrão que apresenta “uma grande uniformidade gramatical, e mesmo estilística em todo o Brasil.” (p.26). O autor, portanto, procura dar conta desses usos brasileiros na escrita.

Nesse compêndio, Perini (1999) adota uma postura objetiva e sintética de análise das características referentes ao uso dos clíticos pronominais, em relação às quais o gramático afirma existirem “princípios próprios” (p.229). Para o autor, tais princípios (observados mais adiante) são simples, porém o que gera incertezas quanto a sua aplicabilidade é a diferença existente entre as variedades brasileiras do padrão prescrito nas GTs, influenciado, como já foi citado, pelo PE. Consoante esta informação, ele declara que seus apontamentos serão voltados aos usuários do padrão brasileiro.

Para Perini (1999), existem duas formas de posicionamento dos pronomes átonos em relação ao NdP (Núcleo do Predicado) ou ao Aux (verbo auxiliar):

Distinguem-se duas posições dos clíticos, definidas estas em relação ao NdP ou ao Aux: **próclise** (colocação do clítico imediatamente antes do NdP ou Aux) e **ênclise** (colocação do clítico imediatamente depois do NdP ou Aux). (p. 229)

Sobre a mesóclise, ele declara:

A chamada **mesóclise** é apenas um caso especial de ênclise, que aparece quando o NdP ou o Aux está no futuro do presente ou do pretérito; as condições em que se admite ênclise valem igualmente para a mesóclise. (p. 229)

Mesmo citando a existência da mesóclise, Perini atesta que a problemática principal está nas condições de uso das posições enclítica e proclítica. Isso posto, o autor separa apenas duas restrições, que, segundo ele, bastariam para suprir a maioria dos casos relativos à posição dos clíticos na “escrita culta” brasileira. São elas:

Restrição à próclise: É malformada toda oração que contenha proclítico no início de estrutura oracional não subordinada ou logo após elemento topicalizado. (p.229)

Restrição à ênclise: É malformada toda oração que contenha enclítico quando: (i) o elemento verbal (Aux ou NdP) é gerúndio, precedido de em; (ii) o Aux/ NdP é participio; (iii) a oração se inicie com item marcado [+ Atração]. (p.230)

Nos outros casos, o uso de próclise e ênclise na escrita jornalística ou técnica seria facultativo. Em suas observações gerais quanto à variedade brasileira, Perini (1999) afirma que “a ênclise está desaparecendo do PB” (p. 230). Dessa forma, até mesmo as duas exceções citadas acima, propendem para a substituição, de acordo com ele, por “um princípio mais simples” (p.230), o proclítico.

Após a seção de restrições, Perini afirma que a única dificuldade encontrada neste assunto seria a identificação dos “itens marcados”, ou seja, das partículas atratoras de próclise. O autor, quanto a essa lista, limita-se a apontar alguns “itens marcados [+ atração]” costumeiramente citados nas GTs:

(i) os relativos e interrogativos; (ii) o item *não*; (iii) *nunca, só, até, mesmo, também*; (iv) *tudo, nada, alguém, ninguém*; (v) o complementizador *que*; e, ainda, em caráter secundário, (vi) SNs (Sintagmas Nominais) acompanhados de pré-determinantes; (vii) SNs

iniciados por *qualquer, nenhum*; (viii) *bem, mal ainda, já, sempre*. (p.231,232)

Encerrando a parte sobre lexias verbais simples, Perini (1999) afirma que, para uma real definição sobre o poder de atração dos itens listados acima, são necessárias pesquisas dos usos praticados por usuários que dominam o padrão.

Já em sua *Gramática descritiva do português brasileiro* (2016), Perini se atem a variedade da fala brasileira. Diferentemente da abordagem de sua gramática descritiva, que se focava no português padrão escrito utilizado em textos jornalísticos e técnicos, o livro se dirige aos falantes nativos do português. Segundo o autor: “Este livro é, portanto, tanto quanto uma gramática do português falado, uma introdução ao estudo científico da língua. (p.24). A gramática aborda, nas páginas 159 e 160, a posição dos pronomes oblíquos na oração. Não cita os termos metalinguísticos relativos à posição do oblíquo átono (próclise, mesóclise ou ênclise); apenas descreve a regra geral:

Os pronomes oblíquos aparecem em posições próprias na oração. Por exemplo, a posição normal do objeto ou do complemento de Meta é depois do verbo (O Fernando ajudou a mulher. /O Fernando deu um carro novo para a filha.). Mas quando o objeto ou o complemento de Meta é um pronome oblíquo, ele aparece antes do verbo (O Fernando nos ajudou. / O Fernando me deu uma bermuda.). (p.159,160)

Para Perini (2016), a regra de posicionamento dos clíticos átonos é muito simples:

O pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal da oração. Por exemplo: **Me** empresta esse livro, por favor. / Ele **nos** levou até o aeroporto. /O médico **me** receitou esses comprimidos. A regra menciona verbo principal porque quando há um auxiliar, o oblíquo se coloca depois dele. (Meu filho tem **se** sentido mal. /Papai vai **nos** levar ao aeroporto) (p.160)

Em sua gramática, *Nova Gramática do Português Brasileiro*, CASTILHO (2016) retrata os resultados de anos de pesquisa ao estudo da Língua Portuguesa. Detalha um retrato linguístico do português falado no Brasil contemporâneo. Nessa obra, o autor convida professores do ensino médio e universitários, alunos de graduação e a todos “que se sintam

atraídos pelo mistério das línguas naturais” (p.33) a refletirem sobre a sua língua e o uso que fazem dela no dia-a-dia, ao construir suas práticas discursivas. Castilho inicia o tratamento do tema da ordem dos pronomes átonos afirmando a diferença de uso dos clíticos entre PE, que é predominantemente proclítico e enclítico, e PB, com a predominância da variante proclítica. Também descreve as principais normas propostas pela gramática tradicional, questionando a vitalidade dessas regras.

São elas:

1. Ênclise é a colocação posição básica dos clíticos;
2. A próclise é de regra quando ocorrem os seguintes elementos atratores: (i) conjunção integrante ou pronome relativo; (ii) advérbio de negação/tempo/focalização; (iii) sujeito quantificado;
3. Não se começa sentença com um clítico: (i) nas perífrases de gerúndio e particípio, os pronomes se colocam antes ou depois do verbo auxiliar, seguindo essas mesmas regras; (ii) em perífrases de infinitivo, o verbo é sempre enclítico, mesmo que ocorram atratores. (p. 483)

Através de pesquisas de caráter diacrônico, o autor demonstra ter havido uma gama de mudanças linguísticas que afetam o comportamento do fenômeno citado. As referidas pesquisas apresentam resultados referentes à colocação dos clíticos no português europeu (SALVI, 1990), no português arcaico (MARTINS, 1994) e no português brasileiro (PAGOTTO, 1992). Os resultados em questão são utilizados para confirmar a variação de uso dos pronomes átonos e compreender os motivos que levam a GT a se posicionar, prioritariamente, quanto à utilização da posição pós-verbal, enquanto a preferência atual brasileira é pela posição pré-verbal. Nas palavras do autor:

Focalizando os tempos modernos, vê-se que o português europeu é predominantemente enclítico, ao passo que o PB é predominantemente proclítico. (CASTILHO, 2016, p. 484)

2.1.3. A perspectiva pedagógica

Nesta seção, serão observadas as orientações quanto ao uso da colocação pronominal apresentadas em duas gramáticas da Língua Portuguesa que se propõem pedagógicas, a saber: a *Gramática escolar da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2010); e a *Gramática*

pedagógica do Português Brasileiro, de Marcos Bagno (2012). Além disso, apresentam-se sinteticamente as orientações quanto ao tema no livro didático utilizado pelas turmas de 9º ano pesquisadas.

Em sua gramática intitulada escolar, Bechara (2010) propõe os mesmos objetivos que sua gramática normativa; entretanto, diferentemente desta, esse compêndio é destinado a alunos das últimas séries do ensino fundamental e todo o curso médio. No prefácio da 1ª edição (2001), o autor afirma:

O livro hoje tem de oferecer ao leitor o maior número de informações para que possa responder à curiosidade do estudioso. Esconder as possíveis dificuldades do tema para agradar ao leitor é fazer-lhe um desserviço, com graves consequências. Portanto a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, com a parte expositiva e seus inúmeros exercícios, pretende cumprir este compromisso, sem desrespeitar os imperativos da boa didática.”

O autor inicia o tópico “Critério para a colocação dos pronomes pessoais átonos e do demonstrativo O” (p. 474) da mesma forma que em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2005), de orientação normativa. Também aborda o conteúdo em dois aspectos do fenômeno: em relação a um só verbo e em relação a uma locução verbal. Como já foi explicitado, este trabalho se aterá somente a lexias verbais simples.

Bechara (2010) destaca seis princípios de uso: (I) “Não se inicia período por pronome átono” (p.474). Nessa parte, o único destaque a ser feito é a maneira como o autor cita, nas observações, a possibilidade de aparição da forma proclítica no contexto de início de frase:

Aparece em texto literário quando não se quer quebrar a corrente contínua do pensamento, como se fora verdadeira linguagem eco, patente neste exemplo de Manuel Bandeira: “Li-o [o discurso de posse de Valéry] e me senti, ai de mim, na maior depressão moral. **Me** senti como que desamparado. (p.474)

Já em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2005), também nas observações em relação ao mesmo princípio, o autor, embora reafirme a tendência dos textos literários, afirma que ela não afeta todo tipo de pronome, como alguns escritores chegaram a propor em sua obra:

(...) Alguns modernistas, com Mario de Andrade à frente, tentaram estender essa próclise inicial de enunciado a todos os pronomes átonos, **exagerando**, porque isto não ocorre com o, a, os, as. Depois, só Mario persistiu no uso, apesar das ponderações de Manuel Bandeira. (p. 588)

O segundo princípio afirma que: “Não se pospõe, em geral, pronome átono a verbo flexionado em oração subordinada” (p. 475). Este tópico também equivale ao de sua gramática normativa inclusive nas observações feitas. Já o terceiro princípio traz um acréscimo (parte destacada) não encontrado na *Moderna Gramática Portuguesa* (2005):

Não se pospõe pronome átono a verbo modificado diretamente por advérbio (isto é, sem pausa entre os dois indicada ou não por vírgula) ou precedido de palavra de sentido negativo, bem como de pronome ou quantitativo indefinidos, enunciados sem pausa (alguém, outrem, qualquer, muito, pouco, todo, tudo, quanto, etc.). (p. 475).

No tocante aos quarto e quinto princípios, não são percebidas diferenças entre as gramáticas na abordagem dos tópicos. Bechara (2010) afirma:

- Não se pospõe pronome átono a verbo no futuro do presente e futuro do pretérito (condicional). Se não forem contrariados os princípios anteriores, ou se coloca o pronome átono proclítico ou mesoclítico ao verbo. (p. 476)
- Não se pospõe ou intercala pronome átono a verbo flexionado em oração iniciada por palavra interrogativa ou exclamativa. (p. 476)

O sexto princípio também constitui um acréscimo em relação à gramática normativa de Bechara. “Não se antepõe pronome átono a verbo no gerúndio inicial de oração reduzida” (p. 476).

Também há a proposição de algumas atividades de fixação. Os exercícios presentes apenas trabalham com memorização das regras de uso postas no compêndio.

Como se pode observar, apesar de a *Gramática escolar da Língua Portuguesa* (2010) se propor a ser uma gramática pedagógica, ou seja, voltada para a prática de ensino, fica evidente sua semelhança de conteúdo com a *Moderna Gramática de Portuguesa* (2005), de orientação tradicional- normativa. A única distinção observada entre as gramáticas de Bechara é a presença de exercícios em seu manual pedagógico. Em tese, este compêndio deveria ser uma ferramenta para instrumentalizar e auxiliar o docente para orientações diversas quanto aos temas e usos linguísticos, mas na prática não cumpre efetivamente esse propósito, dado seu caráter restritivo.

A gramática de Bagno (2012) possui outro direcionamento. O autor objetiva propor padrões de uso que caracterizariam o Português Brasileiro (PB), que, para ele, é “uma língua plena e autônoma (não como uma “variedade” do português europeu), dentro de um grupo de

línguas” (p. 21). Seu objetivo não é uma descrição esmiuçada e completa do PB, “mas uma exposição daquilo que constitui conhecimentos necessários para um trabalho relevante e construtivo de educação linguística” (p. 21). Bagno, assim, apresenta como justificativas para a conscientização dos traços do PB nessa gramática:

- Assumir como **válido, aceitável e correto** todo e qualquer uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao **vernáculo geral brasileiro**, falado e escrito, conforme uma vasta exemplificação da língua viva que nos esforçamos aqui em apresentar;
- Assumir, graças ao conhecimento desse vernáculo geral, a existência de uma norma urbana culta real, radicalmente distinta da norma-padrão clássica, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB;
- Postular **que o ensino de língua se faça com base nessa norma urbana culta real**, de modo a facilitar sua aquisição por parte dos aprendizes provindos das camadas sociais usuárias de outras variedades sociolinguísticas; embora exista uma distância entre essas variedades e a norma urbana culta real, ela é muito menor do que a que existe entre essas variedades e a norma-padrão clássica, na qual nem mesmo os cidadãos urbanos mais letrados se reconhecem. (p. 21)

Como se pode observar, deve-se igualmente questionar o teor do compêndio em análise como efetivamente pedagógico, visto que, somente no capítulo final, sugestivamente intitulado “O que (não) ensinar na escola – por uma educação linguística realista”, aparecem orientações especificamente relacionadas ao ensino. No mais, trata-se de uma abordagem descritiva do que o autor chama de “norma urbana culta real”. A esse respeito, chama a atenção o fato de que a proposta se centra especificamente nas expressões do “vernáculo geral brasileiro”, o que implica trabalhar pedagogicamente apenas parte dos usos orais e escritos do Português, certamente sincrônicos e de ampla circulação social. Ao que parece, diversas manifestações linguísticas, sobretudo escritas em domínios discursivos mais elaborados, não seriam trabalhados pedagogicamente, ou seriam no máximo “apresentados”.

No tópico sobre os clíticos pronominais, Bagno (2012) cita, além das três posições já observadas nesta pesquisa, outras três que não são comuns ao PB:

- Apossínclise: quando algum elemento se interpõe entre o clítico e o verbo. É um fenômeno desconhecido no PB, mas que se encontra em textos clássicos.
- Díclise: quando dois clíticos ocorrem juntos, como nas já mencionadas contrações do português europeu **mo, to, lho, ma, ta, lha, no-lo**, etc. A díclise é comum nas línguas românicas em geral, com a notável exceção do PB.
- Endóclise: fenômeno extremamente raro ocorre quando um ou mais clíticos se encaixam dentro (endo-) do radical, separando ele em dois pedaços. Os endoclíticos ocorrem na língua pashto, da família indo-europeia, falada no Afeganistão e no Paquistão. (p.741)

Em relação à posição pós-verbal, Bagno (2012) declara: “o português europeu e o galego estão entre as únicas línguas românicas em que a ênclise é a colocação tida como geral, mais habitual.” (p.741). Para ele, a posição prioritária “em todas as línguas da família” (p. 741) é a proclítica. A ênclise só ocorre em situações muito singulares.

Sobre essa posição, acrescenta que:

No PB, a ênclise só é usada espontaneamente em fórmulas fixas (danou-se, deixe-me ver, parece-me) ou em textos falados e escritos submetidos à monitoração estilística e, muitas vezes, à hipercorreção – como nos anúncios que ouvimos em aeroportos: *Informamos que a aeronave que efetuará esse voo já **encontra-se** no solo...* (p. 741)

No tocante à posição mesoclítica, ele afirma que sua ocorrência advém de verbos no futuro do indicativo ou no futuro do pretérito/condicional. Expõe, ainda, que:

No PB, a mesóclise soa absolutamente estranha e até engraçada, quando não pedante. As grandes empresas jornalísticas já baniram há algum tempo a mesóclise de suas salas de redação. (p. 742)

Quanto à posição pré-verbal do clítico, Bagno (2012) declara:

(...) a próclise ao verbo principal é a regra única de colocação dos clíticos no PB. A consciência e aceitação dessa regra nos dispensa de aprender muitas regras e sub-regras que a TGP [Tradição Gramatical do Português] tenta nos

impor, regras e sub-regras que correspondem à colocação natural dos clíticos no português europeu. (p. 742)

Segundo Bagno, a questão da colocação pronominal tem gerado muitos embates no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Como já foi observado na introdução, o autor cita o processo histórico-linguístico vivenciado no Brasil no século XIX e como o desenrolar dos fatos causou esta grande polêmica observada até hoje, no ensino da colocação dos clíticos. O autor compartilha, assim, o posicionamento de Perini (2016), em sua *Gramática descritiva do Português Brasileiro*: “O pronome oblíquo... se posiciona sempre antes do verbo principal” (p. 119). Encerrando o assunto, Bagno (2012) ratifica a proposta: “regra única de colocação dos clíticos: PRÓCLISE AO VERBO PRINCIPAL” (p. 762); entretanto, o autor concorda em apresentar, sem impor aos alunos, outras possibilidades (p.764)

A questão que ainda perdura após a leitura de Bagno é a seguinte: até que ponto, o simples “apresentar” instrumentaliza o aluno em uma norma que não lhe é usual e necessária em determinados contextos? Se o foco permanece apenas em ensinar o que se fala e escreve no chamado vernáculo geral brasileiro, como a escola trataria das diversas escritas “menos vernaculares”, como as literárias ou técnicas, por exemplo? Relegadas a uma mera “apresentação”, quando e se ocorrerem?

Em nossa reflexão, a escola deveria ser um espaço aberto à reflexão das variedades da língua e não exclusora, definindo o que deve ou não ser trabalhado com os discentes. Essa realidade se torna ainda mais necessária, quando os alunos são oriundos de contextos socioeconômicos defasados, sem estímulos ao aprendizado. Será que estes alunos, já envoltos por tantas privações, também deveriam ser impedidos de aperfeiçoarem seu letramento excluindo o ensino de determinadas instâncias da(s) norma(s) culta(s) em uso?

Se a escola é o espaço no qual o aluno deveria apreender formas não usuais em seus contextos sociais, ou seja, possibilidades avaliadas socialmente como prestigiosas, principalmente no que tange ao ensino da modalidade escrita – embora também seja necessário um olhar mais atento para os usos formais da modalidade oral – e o autor declara a próclise como regra única de colocação pronominal, onde então o aluno irá incorporar ao seu conhecimento – ativo ou passivo – as formas enclíticas e mesoclíticas ainda observadas em contextos de uso(s) culto(s), entre outros?

Enfim, diante da exposição das gramáticas pedagógicas de Bechara (2010) e Bagno (2012), percebe-se que, apesar de o foco ser o mesmo – instrumentalizar o docente com uma

ferramenta que o auxilie no preparo dos alunos –, o conteúdo é bastante distinto. A gramática de Bechara possui cunho normativo, muito semelhante à sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2005), como atestamos anteriormente. Focada nos exemplos dos clássicos, seu direcionamento para o ensino é tradicional, não se guiando pelo uso corrente que a língua vem sofrendo ao longo dos anos. Prescreve e, em alguns momentos, até condena certos usos presentes no PB. Bagno, de outro lado, direciona o professor a uma descrição mais usual da gramática do Português Brasileiro. Atenta para o ensino de um “português brasileiro contemporâneo urbano culto” (p. 26), inspirado muito mais, a nosso ver, nas tendências da fala vernacular do que propriamente da escrita – o que precisa ser conhecido também, a nosso ver –, e não arraigado a modelos idealizados como nas GTs.

Frente a orientações pedagógicas bastante divergentes quanto ao fenômeno da colocação pronominal, interessa observar, ainda, a transposição didática oferecida pelo manual adotado nas turmas de 9º ano observadas na presente pesquisa. Esperava-se encontrar, em material especificamente destinado ao referido público de estudantes, uma abordagem mais específica e esclarecedora sobre a temática. Entretanto, não foi o observado, como veremos mais adiante. O livro utilizado nesta pesquisa é o da coleção “Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa - 9º ano” da editora IBEP, 2015. Essa coleção começou a ser utilizada na escola pesquisada no ano de 2016 e permanecerá ao longo de três anos, quando será feita a escolha de outra coleção ou a manutenção da obra.

Trata-se de um livro que trabalha com tipologias e gêneros textuais diversos. Propõe discussões orais, debates sobre o assunto a ser estudado em cada unidade, utilizando-se usualmente dos textos como pretextos para refletir acerca de questões da língua oral e escrita e sua aplicabilidade através de exercícios e produção de textos. Possui muitas ferramentas de auxílio não somente ao aluno como ao professor, embora o teor dessas ferramentas dependa do assunto a ser abordado.

No caso da colocação pronominal, verificou-se que a única menção ao assunto se encontra na seção intitulada “Apêndice” (presente tanto no livro do professor quanto no do aluno), nas páginas 233 e 234 (Cf. Anexo 1). Um apêndice deveria ser um prolongamento de uma parte principal, ou seja, um complemento de algo que já foi considerado, o que não ocorre nessa coleção em relação à temática dos clíticos. Apesar de o desenvolvimento do apêndice contribuir com outros conteúdos especificamente trabalhados em cada capítulo – de forma direta e explícita na seção “reflexão sobre a língua”, que contém sugestão dos autores no próprio texto para enfatizar o assunto –, isto não ocorre de nenhuma forma sobre a colocação

pronominal em qualquer dos livros de Língua Portuguesa da coleção do nível fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). Ao que tudo indica, não se pretendeu efetivamente desenvolver o assunto no referido livro e, para apenas citá-lo, foram acrescentados, em uma lauda e meia da seção Apêndice, casos de exigência de próclise, além de ocorrências de ênclise e mesóclise. Observou-se, ainda, que não há reflexão, exercícios ou mesmo sugestão (para o docente) de como desenvolver o assunto em sala. Por não haver um estudo específico sobre a colocação pronominal na coleção, pode-se supor que, para os autores, esse é um tema de pouca relevância para reflexão e aprendizado por parte do discente.⁴

Como se pode observar, mediante a breve apresentação de três obras com objetivos expressamente pedagógicos, nenhuma delas direciona ou instrumentaliza o professor para como trabalhar produtivamente o assunto da ordem dos clíticos pronominais. Não se verificam, efetivamente, orientações quanto à forma de se construir o conhecimento adicional por parte do aluno, seja para mais uma possibilidade de escolha do repertório linguístico que ele possa dominar para a modalidade escrita, seja para refletir sobre as variantes com que ele possa ter contato em diversos gêneros textuais.

2.2. Tratamento do tema segundo estudos linguísticos

Considerando as diversas investigações realizadas sobre os clíticos pronominais, seja com dados da modalidade oral, seja com dados da modalidade escrita, elegemos, para a presente seção, a síntese dos resultados referentes ao tema no Rio de Janeiro, região onde se desenvolve a presente pesquisa. Serão observados os estudos de Vieira (2002), Corrêa (2012) e Vieira (2016) no que tange ao contexto de fala. Quanto a dados de escrita, trataremos do tema consoante duas subseções: escrita brasileira culta (jornais), observando os estudos de Nunes (2009) e Peterson (2010); e escrita escolar, observando os estudos de Coelho (2011) e Morito (2006).

⁴ Verificou-se, no livro didático citado, o trabalho com outros temas da morfossintaxe como: frase, oração e período; conjunções e o período; tipos de orações, subordinada e coordenada (seis capítulos trabalhando o assunto); concordância verbal e nominal (quatro capítulos esmiuçando o assunto) e também regência verbal e nominal (dois capítulos). Todas essas temáticas foram observadas no livro do 9º, inclusive no apêndice do mesmo.

2.2.1. A colocação pronominal na fala

A pesquisa de Vieira (2002) abordou o fenômeno da ordem dos clíticos em três variedades do Português: a brasileira, a europeia e a moçambicana, observando tanto a modalidade oral quanto a escrita em lexias verbais simples e complexas. Todavia, serão detalhados nesta seção, apenas os resultados referentes ao estudo da modalidade oral nos dois tipos de estruturas verbais no PB.

A pesquisa da variedade brasileira recorreu aos seguintes *corpora* para análise: Norma Urbana Culta Carioca (NURC), Programa para Estudos do Uso da Língua (PEUL), Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). Também foram estabelecidos dois critérios para a escolha dos informantes: (I) faixa etária (A-18 a 35 anos / B-36 a 55 anos / C-56 anos em diante); e (II) escolaridade (Nível I- analfabetos ou com pouca escolaridade / Nível II- 8º ano de escolaridade / Nível III- curso superior).

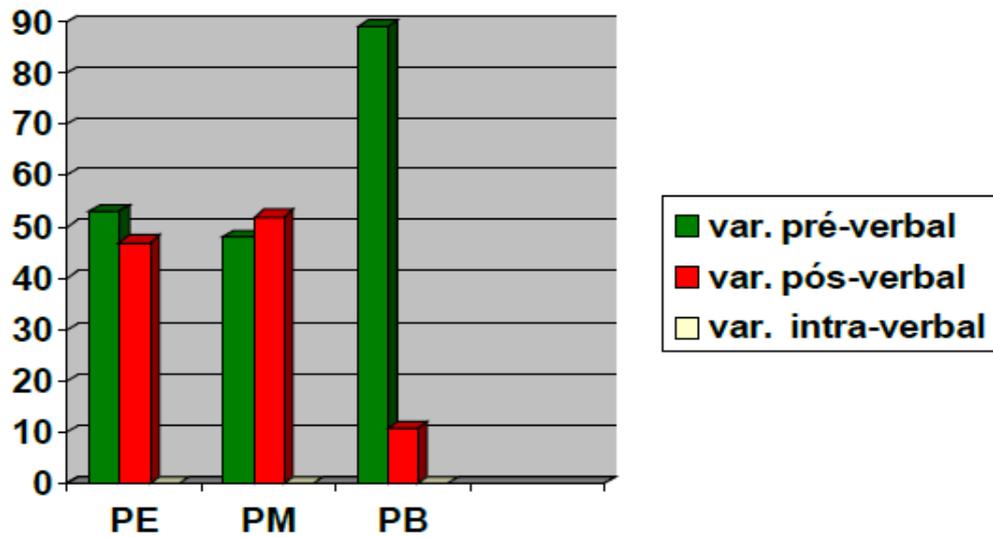
Depois de coletar e analisar os dados, foi possível constatar, conforme as tabelas e os gráficos a seguir, a preferência do brasileiro pela posição proclítica em lexias verbais simples (89% dos casos) e a posição intra-CV (pronomes proclíticos ao segundo verbo) em complexos verbais (90% dos casos), independentemente de qualquer elemento condicionador.

Tabela 1. Distribuição das variantes relativas à ordem dos clíticos em lexias verbais simples na fala das variedades europeia (PE), moçambicana (PM) e brasileira (PB) do Português.

Lexias verbais simples – Modalidade Oral						
	Português Europeu		Português Moçambicano		Português do Brasil	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
Próclise	383/729	53%	651/1347	48%	1221/1369	89%
Ênclise	346/729	47%	696/1347	52%	148/1369	11%
Mesóclise	0/729	0%	0/1347	0%	0/1369	0%

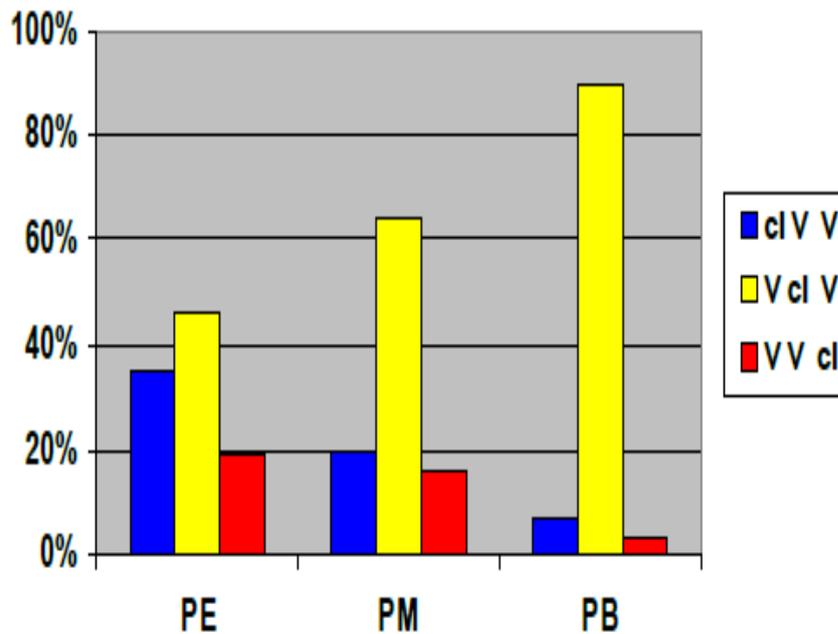
Fonte: Vieira (2002, p. 41)

Gráfico 1. Ordem do clítico em lexias verbais simples em cada variedade do português (modalidade oral)



Fonte: Vieira (2002, p. 41)

Gráfico 2. Ordem do clítico em complexo verbal nas variedades europeia (PE), moçambicana (PM) e brasileira (PB) do Português



Fonte: Vieira (2002, p.46)

Observou-se que, em lexias verbais simples: (i) nos dados de futuro, que não são muitos, não há, em nenhuma das variedades pesquisadas, a ocorrência da posição intraverbal, atestando o eventual desuso de mesóclise na modalidade oral da Língua Portuguesa; (ii) ocorre a preferência do PB pela próclise (89%) em oposição aos 11% de dados da variante enclítica; (iii) nesses 11% de casos enclíticos, verificou-se que os contextos determinantes para sua ocorrência no PB oral foram: “de ordem linguística – os pronomes *o/a(s)* e *se*, este principalmente em estrutura de indeterminação/apassivação e em contextos sem a presença de um tradicional “operador de próclise”; e de ordem extralinguística – a fala de indivíduos com mais de 55 anos de idade.” (VIEIRA, 2003, p. 44).

A pesquisa de Vieira (2016) tratou o fenômeno da cliticização analisando a modalidade oral do Português Europeu, do Português do Brasil e do Português de São Tomé, doravante, respectivamente, PE (Português de Lisboa/Oeiras, Cacém e Funchal), PB (Português de Copacabana e Nova Iguaçu) e PST (Português de São Tomé).

Na pesquisa da ordem dos clíticos, foram considerados *lexias verbais simples* – estruturas com apenas um constituinte verbal – e *complexos verbais* – estruturas com mais de um constituinte verbal – produzidos no início do século XXI, com base no banco de dados Concordância, construído recentemente, entre os anos de 2008 e 2011, pelo Projeto “Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do Português” (cf. www.concordancia.letas.ufrj.br).

Todos os dados são de variedades urbanas do início do século XXI e podem ocupar, em relação às lexias verbais simples, as posições: proclítica (Não *se senta*), enclítica (*Senta-se*) ou mesoclítica (*Sentar-se-á*). Nos complexos verbais, os dados poderão aparecer antes do complexo verbal (Não *se pode sentar*), no interior, em ênclise a v1 ou próclise a v2 (*Pode(-)se sentar* / *Pode-se sempre sentar* / *Pode sempre se sentar*) ou depois (*Pode sentar-se*).

Vieira (2016) verificou se as regras de colocação dos pronomes oblíquos átonos nas três variedades admitiriam o comportamento de uma regra categórica, semicategórica ou variável (LABOV, 2003). Apesar de trabalhar com três variedades, destacaremos os resultados do PB em lexias simples, interesse da presente pesquisa.

Valendo-se do programa computacional GOLDFARB-X, para tratamento estatístico da variação, determinaram-se variáveis linguísticas e extralinguísticas relevantes ao condicionamento das formas alternantes, em caso de regra variável. O quadro abaixo resume os principais resultados em cada variedade analisada pela autora.

Quadro 1. Sistematização da ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples nas três variedades.

LVS	PB	PE	PST
Início absoluto de oração	Próclise = 91%	Ênclise = 100%	Ênclise = 100%
Próclise em início absoluto	Sim	Não	Não
Distribuição das variantes nos demais contextos	Próclise = 97% Ênclise = 3% Mesóclise = 0%	Próclise = 55% Ênclise = 45% Mesóclise = 0%	Próclise = 40% Ênclise = 59% Mesóclise = 1%
Estatuto da regra segundo Labov (2003)	Semicatagórica	Variável	Variável
Variáveis extralinguísticas – condicionamento externo	Não ⁴⁹ Obs.: Os informantes com mais instrução e idade foram os que mais utilizaram a variante enclítica.	Não	Atuação da variável sexo e, em plano secundário, do grupo de controle Frequência de uso de um crioulo
Variáveis linguísticas	Não A ênclise é registrada sobretudo com acusativos de 3ª pessoa (frequentemente combinados com infinitivos), alguns casos de “lhe” e de “se”, em estratégia de indeterminação. Presença de expressões fixas.	- Presença e natureza do elemento antecedente -Tempo/modo verbal - Distância entre o clítico e um elemento antecedente	- Presença e natureza do elemento antecedente -Tempo/modo verbal - Distância entre o clítico e um elemento antecedente - Tonicidade das formas verbais
Efeito proclisador	Não	Sim – embora o efeito não seja categórico, dois grupos – proclisadores <i>versus</i> não proclisadores – podem ser claramente delimitados.	Sim – com certa instabilidade; e distância de comportamento entre proclisadores e não proclisadores menor.
Favorecem a próclise em maior ou menor medida: Partículas de negação Conjunções subordinativas Preposições Operadores de foco	Não se aplica! Em qualquer contexto, inclusive em início absoluto, a próclise acontece com alta frequência	Sim Sim Sim (<i>para, de</i>) Sim (<i>também, já, até</i>)	Sim Sim Sim Não
Favorecem a próclise: Conjunções coordenativas	Embora haja, entre os dados de ênclise, maior incidência de	Não	Não
Sujeitos Adjuntos adverbiais Compl. preposicionados	ambientes sem tradicionais atratores, nenhuma generalização segura pode ser proposta, visto não haver, em geral, efeito proclisador.	Não Não Não	Não Não Não

Fonte: Vieira (2016, p.171-173)

Através da análise do quadro acima, atesta-se que, no PB, ocorre próclise em início absoluto e bastante frequente, cerca de 91% dos dados. Segundo a autora, “essa frequência seria também produtiva nos demais contextos (97%), mostrando que não há variação nas lexias verbais simples, sendo a regra, então, semicategórica, segundo Labov (2003).” (p.173).

Também se constataram, no PB, poucos dados de ênclise (3%) correlacionados, possivelmente, segundo Vieira (2016), a maior idade e a nível alto de instrução. Nas variáveis linguísticas, os clíticos acusativos, principalmente com o verbo no infinitivo, e o pronome *se* seriam contextos de resistência da variante pós-verbal. Além disso, houve exemplos de construções cristalizadas (como “chama-se”, “deu-lhe”, “ganhou-lhe” e “parece-me”) que realizaram usualmente a colocação enclítica.

Em síntese, Vieira (2016) declara:

Nas lexias verbais simples, o PB mostrou-se semicategórico, tendo a maioria de seus dados em contexto proclítico. Os poucos dados de ênclise encontrados foram realizados com pronomes específicos, com predominância do infinitivo (no caso da ligação com o acusativo de terceira pessoa), além de constituírem, por vezes, estruturas fixas. Além disso, apenas alguns informantes empregaram a variante pós-verbal e boa parte dos dados foi produzida por indivíduos mais velhos e com mais escolaridade. (p.225)

A pesquisa de Corrêa (2012) centraliza-se na norma de uso dos clíticos pronominais em complexos verbais em comunidades de fala da área metropolitana do Rio de Janeiro. Está baseada em dois tipos de análise: sociolinguística, fundamentada na Teoria da Variação e Mudança; e prosódica, fundamentada nos princípios de Fonologia Experimental. Foram investigadas duas comunidades de fala (Copacabana e Nova Iguaçu) do mesmo banco de dados utilizado no trabalho de Vieira (2016), o Banco de dados *Concordância*.

A pesquisa avaliou quatro possibilidades de usos dos clíticos: antes do complexo verbal (Cl V1 V2 – *me deve fazer*), depois do complexo verbal (V1 V2 Cl – *deve fazer-me*); em seu interior ligado à primeira forma verbal (V1 [até] Cl V2 – *deve-me até fazer*) ou ligado à segunda forma verbal (V1 V2 [até] Cl – *deve até me fazer*).

A detalhada descrição dos resultados revelou que a posição interna ao complexo verbal, interpretada como próclise a V2, correspondeu a 90% do *corpus*, enquanto as posições anterior e posterior ao complexo, motivadas por condicionamentos estruturais específicos,

corresponderam, respectivamente, a 7% e 3%. Assim, a análise sociolinguística demonstrou que:

(i) o fenômeno funciona como uma regra semicategórica⁵ (LABOV, 2003), em que a posição do clítico entre os verbos é a ordem não-marcada; (ii) a posição anterior ao complexo verbal ocorre em construções modais em contexto não inicial e exclusivamente com o clítico se indeterminador; (iii) a posposição ao complexo é restrita às estruturas com V2 no infinitivo seguido de clítico acusativo de terceira pessoa. (CORRÊA, 2012, p.11)

O estudo também confirmou que o fator escolaridade é responsável “pela introdução de estruturas distintas da variante preferencial e natural da variedade brasileira do português.” (p.11) – o que nos leva à percepção de que o conhecimento de outras possibilidades de uso dos clíticos oferece ao sujeito um repertório maior para suas escolhas linguísticas.

A análise prosódica constituiu-se por meio de três experimentos fonético-fonológicos, através dos quais pôde ser observado que, em situações com mais de uma forma verbal, os clíticos átonos tendem à próclise.

Comparando as pesquisas ora sintetizadas, é possível perceber que, apesar de a recolha das amostras de fala ser de períodos distintos – Vieira (2002), entre 1970 e 1980; e Corrêa (2012) e Vieira (2016), entre 2008 e 2011 –, na aferição dos dados os comportamentos linguísticos são semelhantes, sendo o uso da posição proclítica preferencial de acordo com as análises feitas da variedade fluminense. Os raros contextos de aplicação da ênclise relacionam-se fundamentalmente ao tipo de clítico e à construção morfossintática.

2.2.2. A colocação pronominal na escrita

Esta seção apresentará, em dois tópicos, pesquisas sobre a colocação dos clíticos pronominais na modalidade escrita. A primeira subseção tratará da escrita brasileira culta, priorizando o domínio jornalístico, para o qual serão observados os trabalhos de Nunes (2009) e Peterson (2010). A segunda subseção tratará da escrita escolar, conforme os resultados dos trabalhos de Coelho (2011) e Morito (2006).

⁵ Labov postula três classificações de regras linguísticas. Chama de regra categórica (i.e. regras linguísticas que sempre se aplicam) quando atua numa frequência de 100%; regra semicategórica quando atua numa frequência entre 95 e 99%; e regra variável quando atua numa frequência entre 5 e 95%. Mais informações podem ser adquiridas em LABOV (2003).

2.2.2.1. Escrita brasileira culta

A pesquisa de Nunes (2009) concentra-se na análise da ordem dos clíticos pronominais em estruturas com complexos verbais, na modalidade escrita, em alguns gêneros jornalísticos como os anúncios, editoriais e notícias das variedades de PB e PE, dos séculos XIX e XX. Propõe uma análise de um extenso *corpus* composto por dados de textos jornalísticos e publicitários publicados no Brasil e em Portugal, ao longo do período citado, disponíveis no site do Projeto VARPORT. Também utilizou para complementação do *corpus* a coleta de textos jornalísticos do século XX no Real Gabinete Português, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e nos arquivos da sede do jornal *Diário de Notícias*, em Portugal.

O estudo está pautado na abordagem Sociolinguística Laboviana utilizada para a análise do fenômeno da variação e mudança e o tratamento de dados.

Os objetivos da pesquisa foram (2009) os seguintes:

(i) identificar a produtividade da variante pré-complexo verbal (se pode fazer), intra-complexo verbal com ou sem hífen (pode-se fazer; pode se fazer, respectivamente) e pós-complexo verbal (pode fazer-se) em textos publicados em jornais nos séculos XIX e XX; (ii) identificar as variáveis linguísticas e extralinguísticas favorecedoras de cada variante no corpus investigado; (iii) comparar o condicionamento morfossintático que atua sobre a realização das variantes, contrastando as produções do PB e do PE; e (iv) verificar se há mudança de comportamento linguístico ao longo dos dois séculos em questão, quanto ao fenômeno da colocação pronominal em estruturas com complexos verbais, nas produções do PB e do PE. (NUNES, 2009, p.12)

Ao longo do trabalho, aponta dois tipos de análise realizados: um de configuração descritiva, assumindo para sustentação valores absolutos e percentuais das variantes da ordem, além do estudo detalhado das ocorrências do *corpus*; outro que se vale da observação estatística da consequente seleção de variáveis relevantes executada pelo programa Goldvarb-X, apontando os grupos de fatores realmente significativos no condicionamento do fenômeno, em cada século e variedade.

Sobre os resultados do PB na presente pesquisa, destacamos os seguintes:

- (I) Confirmou-se a preferência, no século XIX, pela variante pré-complexo verbal (se pode fazer), seguida pela variante pós-complexo verbal (pode fazer-se). Já no século XX, o PB passa a realizar as variantes pré e pós-complexo verbal de maneira

proporcional. Segundo a autora, registra-se “um aumento no uso da variante intra-CV com feições de próclise a v2.” (p.247)

- (II) As fases de publicação dos textos influenciaram a colocação pronominal nos séculos XIX e XX. Segundo Nunes (2009):

(...) no PB o fator diacrônico demonstra um quadro que sugere início da mudança na escrita padrão brasileira, apenas sutilmente sinalizado nos dados do século XIX. Nesse sentido, destaque-se, além do declínio no uso da variante pré-CV e conseqüente elevação das demais variantes do século XX, a última fase, em que se dá a alteração de comportamento de forma abrupta. Dessa forma, as novas fases que virão no século XXI talvez prometam novidades acerca do tema, com a implementação cada vez mais intensa da próclise a v2, inclusive em textos jornalísticos. Resta aguardar e analisar, considerando-se sempre as motivações sociais e lingüísticas, através das quais é possível investigar o problema da restrição da mudança (W, L, H, 1968) e, a partir dele e do controle diacrônico, apresentar reflexões sobre a implementação e a transição. (p.247)

- (III) Observou-se que há inclinação para uso de próclise ao CV diante da presença de proclisadores prototípicos, principalmente os elementos subordinativos, tanto no século XIX quanto no XX. Mas, não ao ponto de atingir índices categóricos ou próximos dos categóricos. De acordo com Nunes:

Ao que parece, a atuação dos elementos proclisadores não atua no contexto de complexos verbais com a mesma intensidade com que atua no de lexias verbais simples. Nos dados do século XX do PB, a ordem dos clíticos em complexos nem sempre segue o princípio da atração pronominal, o que confirma que a escrita jornalística brasileira contemporânea não esteja rigidamente atrelada a fatores de cunho lingüístico, mas esteja iniciando o processo de assumir seu padrão vernacular, que dá preferência à próclise a v2, mesmo em contextos com elementos proclisadores. (p.248)

- (IV) No que concerne à forma do verbo principal, destaca que “no PB não houve a colocação da ênclise ao particípio. Além disso, o verbo infinitivo no século XIX parece estar atrelado a um possível contexto de atração, que precede o grupo clítico-complexo verbal.” (p.248) e, ainda, que “No século XX, o infinitivo demonstra

abrigar preferencialmente a ênclise a v2, não importando se há ou não um proclisador, principalmente no PB.” (p.248).

- (V) Em relação ao tipo de clítico, a autora destaca a diferença de comportamento dos tipos de “se”. Enquanto o indeterminador se liga predominantemente a v1, o reflexivo/inerente se liga preferencialmente a v2. No que se refere à colocação do acusativo “o/a(s)”, esperava-se, segundo Nunes: “pelo menos no PB, uma ligação preferencial em ênclise ao complexo, mas os dados do PB XIX demonstraram que o clítico acusativo de 3ª pessoa também está condicionado à presença de um proclisador. Já nos dados do PB XX, esse rigor não é seguido.” (p.248)
- (VI) Por último, Nunes (2009) evidencia, em relação ao comportamento dos pronomes átonos nos gêneros textuais jornalísticos citados, no PB do século XX:

No PB, os anúncios demonstraram preferir a variante intra-CV, talvez por se assemelhar ao padrão oral usado no Brasil, associado ao caráter mais informal do gênero. Os editoriais demonstraram sua característica de maior rigor no cuidado com a linguagem e no grau de formalidade, seguindo, por exemplo, mais intensamente o princípio da atração pronominal no favorecimento da variante proclítica ao complexo verbal. (p. 249)

A pesquisa de Peterson (2010) também é um estudo, com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, da ordem dos clíticos pronominais em dois contextos estruturais: lexias verbais simples (posições pré e pós-verbal) e lexias verbais complexas (posições pré, pós e intra-verbal). Para desenvolver a investigação, vale-se da modalidade escrita do Português do Brasil atual, buscando, em dados do gênero textual ‘carta de leitor’, a caracterização de normas objetivas em uso no domínio jornalístico.

O *corpus* de sua pesquisa é formado por dados coletados de cartas de leitor publicadas no período de 2008 a 2009 em três veículos de comunicação do Rio de Janeiro, os jornais *O Globo*, *Extra* e *Meia-Hora*. Foram analisadas 600 cartas de cada jornal, totalizando 1800 textos. Dessa forma, a análise teria mais precisão e uma maior variedade de contextos de uso dos clíticos.

A investigação alicerçou-se em duas etapas, tendo a primeira o foco no comportamento dos pronomes átonos em construções com uma única forma verbal com base em amostra de 650 dados. Também se pretendia estabelecer os contextos linguísticos e/ou extralinguísticos que condicionavam a ordem dos clíticos. Já a segunda etapa trata da ordem dos clíticos em

construções com mais de uma forma verbal, apoiando-se numa amostra de 132 dados (sendo 93 em *O Globo*; 34 no *Extra*; e apenas 5 nas cartas do jornal mais popular, o *Meia-hora*). Nessa etapa, também se buscou depreender os contextos que poderiam influenciar o fenômeno.

Na aferição dos dados em lexias verbais simples, os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos observados como relevantes para a ordem dos clíticos pronominais foram os seguintes: possível elemento proclisador, tipo de clítico, tipo de oração, distância entre o pronome átono e o possível elemento proclisador e veículo de comunicação.

Peterson (2010) sintetiza, em forma de quadro (Quadro 2, a seguir), os elementos condicionadores atuantes no *corpus* citado.

Quadro 2. Elementos favorecedores e desfavorecedores da próclise em lexias verbais simples nas cartas de leitor

Variáveis	Elementos favorecedores da próclise	Elementos desfavorecedores da próclise
Possível elemento proclisador	partícula de negação (.100) preposição (.78) elemento subordinativo (.70).	SN sujeito (.45) início absol. de oração. (.20) conj. coordenativa (.07) locução adverbial (.04)
Tipo de clítico	<i>me, te, nos</i> (.67) <i>se</i> reflexivo/ inerente (.65)	<i>se</i> indeterminador/ apas (.46) <i>lhe</i> (.40) <i>o, a, os, as</i> (.03)
Tipo de oração	subord. desenvolvida (.93) coordenada sindética (.66)	reduzida de gerúndio (.18) "independente" (.17) reduzida de infinitivo (.12)
Distância	zero (.56)	uma a cinco sílabas (.15) seis sílabas em diante (.15)
Jornal	<i>Meia Hora</i> (.88) <i>Extra</i> (.72)	<i>O Globo</i> (.38)

Fonte: Peterson (2010, p. 135)

Após a leitura do quadro acima, cumpre destacar alguns fatores que se mostraram essenciais para a ordem dos pronomes átonos em posição pré-verbal, primeiramente em relação aos elementos favorecedores dessa variante:

- A partícula de negação registra 100% de ocorrências com pronome em posição proclítica.
- O elemento subordinativo, assim como a partícula de negação, tidos como proclisadores tradicionais, além da preposição, que não é considerado um elemento proclisador canônico, também favoreceram a variante pré-verbal.

- Houve preferência pela próclise mediante o tipo de clítico – pronomes de 1ª e 2ª pessoa e *se* reflexivo/inerente.
- A oração subordinada desenvolvida também se revelou um proclisador com forte expressão. Sobre isso, Peterson (2010) destaca: “Cumpre, apenas, lembrar que esse tipo de oração necessariamente apresenta um elemento subordinativo, o que indica a co-ocorrência de fatores no condicionamento do fenômeno.” (p.136)
- Quanto ao suporte, evidencia-se grande favorecimento à próclise nos jornais *Meia-Hora* e *Extra*. Segundo a autora, tal relevo pressupõe ter relação com o perfil desses jornais, “menos comprometidos com a norma culta padrão, em especial, no que se refere à colocação pronominal.” (p.136)

Já em relação aos elementos desfavorecedores da variante pré-verbal, destacam-se os seguintes pontos:

- Todos os fatores que não atuaram como favorecedores da próclise não são considerados pela tradição gramatical como “atratores”. Entretanto, a autora sublinha que “a ênclise não foi categórica nem alcançou índices altos nesses contextos” (p.136). A esse respeito, até mesmo o SN sujeito registro expressivos índices de realização da posição pré-verbal.
- É importante destacar que o tipo veículo produziu resultados contrastantes, na análise da variável Possível elemento proclisador. Enquanto o *Meia Hora* registrou 100% e o *Extra* alcançou quase 100% de ocorrências do pronome átono em próclise diante de SN sujeito, *O Globo* apresentou 71%. Segundo Peterson:

A análise permitiu verificar que houve mais dados de próclise em supostos contextos de ênclise (por exemplo, diante de conjunção coordenativa e sujeito) do que de ênclise em contextos tradicionais de próclise, o que confirma a preferência nas cartas pela variante pré-verbal. (p.136)

- O clítico acusativo de terceira pessoa apareceu exclusivamente na posição pós-verbal em contexto de infinitivo. As formas pronominais *lhe* e *se* indeterminador/ apassivador, também atuaram como elementos desfavorecedores da próclise.

- Todas as orações especificadas como não condicionadoras da próclise exibiram baixos índices relativos, comprovando, de acordo com a autora, “o que é proposto pela tradição gramatical para esses tipos de orações”. (p.136)
- Em relação ao tipo de jornal, a próclise foi a variante mais usual nos três veículos analisados; entretanto, o jornal *O Globo* não apresentou percentual tão alto da próclise (67%) como o verificado nos outros jornais (85% no *Extra* e 92% no *Meia Hora*). Peterson acrescenta que:

Verificou-se que ocorrência da posição pré-verbal em *O Globo* se apresenta mais restrita a contextos que, de fato, favorecem tradicionalmente tal posição, o que não acontece com tanta frequência no *Extra*, e não acontece no *Meia Hora*, que, como já comentado, apresenta próclise de forma semicategórica. (p.137)

Já na aferição dos dados em lexias verbais complexas, os grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos observados como relevantes para a ordem dos clíticos pronominais, apesar do pequeno número de ocorrências, foram os seguintes: veículo de comunicação, sexo do escritor/leitor das cartas, tipos de complexo verbal, presença/ ausência de elemento interveniente no complexo verbal, tipo de clítico, possível elemento proclisador e forma do verbo auxiliar. Dos principais resultados, citam-se:

- Das 132 ocorrências do clítico, cerca de 103 dados encontram-se em complexos verbais formados com verbo principal no infinitivo, o que, segundo a autora, “pressupõe haver maior produtividade dessa estrutura nas cartas de leitor” (p.202)
- De acordo com os dados, a posição de maior preferência é a variante intra-CV sem hífen tanto em complexos formados por verbo principal no infinitivo, como no gerúndio e participípio. Segundo Peterson:

De modo geral, pode-se afirmar que, independentemente da presença de contextos que tendem a desencadear a posição pré-CV, foi realizada, na maior parte dos casos, a variante intra-CV sem hífen. Desse modo, os condicionamentos linguísticos que atuam na ordem dos clíticos pronominais nas lexias verbais simples parecem não ter a mesma relevância no contexto de complexos verbais. (p.202)

- No que diz respeito aos dados de complexos verbais com particípio, o estudo revelou que, no caso da estrutura de passiva de *ser*, foi preferida a posição pré-CV, em vez da variante intra-CV.
- No que se refere aos dados de complexos verbais com gerúndio, a estrutura de maior realização foi *estar + gerúndio*, abrigando o clítico na posição intra-CV sem hífen, mesmo em contextos (des)favorecedores da posição pré-verbal. Sobre isso, Peterson salienta:

Remarca-se, ainda, que tanto os verbos principais no particípio como os no gerúndio não acomodaram o clítico na posição pós-verbal, o que está acordo com o que se costuma atestar para a variedade brasileira em geral. (p.203)

- Contextos favorecedores de outras variantes:

Na posição pré-CV: complexo verbal formado por auxiliar modal *poder + se* indeterminador/apassivador junto a contexto de possível elemento proclisador, principalmente a partícula negativa.

Na variante pós-CV, o clítico acusativo de terceira pessoa foi o único fator que apresentou 100% de realização nessa variante.

Na variante intra-CV com hífen, contando apenas com 6 dados, verificou-se que os fatores contexto de início absoluto, clítico *se* apassivador/indeterminador e ausência de elemento interveniente juntos contribuem para essa realização.

- No que se refere à possibilidade da influência dos gêneros textuais e possíveis tradições discursivas no condicionamento do fenômeno em estudo, verificou-se que a ordem dos clíticos pronominais reflete a conjugação de influências advindas do gênero textual e do veículo jornalístico. Segundo a autora:

De modo geral, os três jornais registram estruturas que se coadunam com a norma padrão brasileira objetiva, de uso, o que pode, por hipótese, ser uma possível influência do gênero em questão. Ocorre que essa tendência se mostra discreta em *O Globo*, um pouco expressiva no *Extra*, e mais expressiva no *Meia Hora*. Comparada a outros gêneros, a carta de leitor parece exibir estruturas que refletem um pouco mais o que se costuma verificar como típico

na norma de uso da oralidade brasileira. A depender do veículo e de outros fatores (como grau de formalidade, perfil do leitor/escritor), essa tendência se acentua ou se atenua. De toda forma, acredita-se que estudos abrangendo diversos gêneros e mais veículos de comunicação possam fornecer informações mais seguras a esse respeito, de modo a poder traçar um *continuum* de formalidade a partir das categorias em análise. (p.204)

Na tabela reproduzida abaixo, Peterson (2010, p. 143) mostra a distribuição dos dados recolhidos em relação à forma do verbo principal:

Tabela 2. Distribuição dos dados da ordem dos clíticos em complexos verbais (no total e por forma do verbo principal)

Forma do verbo principal	cl v1 v2	v1-cl v2	v1 cl v2	v1 v2-cl	Total
Infinitivo	21 – 21%	6 – 6%	56 – 54%	20 – 19%	103
Gerúndio	3 – 19%	1 – 6%	12 – 75%	0 – 0%	16
Participio	4 – 31%	2 – 15%	7 – 53%	0 – 0%	13
Total	28 – 21%	9 – 7%	75 – 57%	20 – 15%	132

Fonte: Peterson (2010, p. 143)

Percebe-se, através da interpretação da tabela acima, a preferência em todas as formas de verbo principal pela posição intra-CV sem hífen, totalizando 57% das ocorrências. A segunda forma mais utilizada foi a variante pré-CV com 21% de ocorrências. Em síntese, verifica-se a predileção de uso da próclise ao verbo nas duas formas alternantes mais frequentes nos contextos de complexos verbais.

A autora também postula por hipótese um *continuum* entre os três veículos dos quais foram extraídos os dados. Segundo Peterson (2010):

Nesse continuum, o jornal O Globo exibiria cartas mais formais e com maior atendimento ao que se idealiza para a escrita culta padrão; o jornal Extra exibiria cartas com expressões linguísticas não tão marcadas, nem como prototípicas da escrita/oralidade formal, nem como prototípicas da oralidade/escrita informal, uma espécie de meio termo; já o jornal Meia Hora apresentaria cartas mais informais e com menos preocupação com a norma culta padrão idealizada em manuais prescritivos. (p.200)

Para ela, a diferença percebida entre os jornais avaliados se associa com o perfil do público-alvo idealizado para cada veículo.

2.2.2.2. Escrita escolar

A pesquisa de Morito (2006) concentra-se no estudo do uso e da ordem dos clíticos pronominais na escrita de estudantes dos níveis fundamental (séries finais, 4ª série e 8ª série – correspondentes, hoje, ao 5º e 9º ano) e médio (3º ano) da cidade do Rio de Janeiro. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, a autora busca descrever os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam o uso da ênclise em redações escolares. A pesquisa também avalia o uso desses elementos como estratégia de preenchimento de objeto direto.

Algumas hipóteses guiaram a pesquisa, como a:

- (a) de que o processo de ensino/aprendizagem implicaria mudança (s) no desempenho linguístico dos alunos no que se refere à produtividade e a ordem dos clíticos, sobretudo na modalidade escrita; e
- (b) de que, nas redações escolares, a maior frequência de uso da ênclise nos contextos especificados pela norma idealizante estaria vinculada ao maior grau de escolaridade do estudante. (p. 10)

Foram utilizadas 360 redações, das quais pôde ser computada uma amostra com 396 dados de clíticos em terceira pessoa (primeira etapa para avaliação das estratégias de preenchimento do objeto) e outra amostra com 590 dados de clíticos pronominais em estruturas de lexias simples (segunda etapa para especificar os fatores estruturais e extralinguísticos para o uso da ênclise).

Ao longo da pesquisa, observaram-se os seguintes resultados:

a) Estratégias de preenchimento do objeto direto

O clítico (encontrei-o) mostrou-se a estratégia de preenchimento mais produtiva, com índice total de 37%, tanto na escola pública (28%) quanto na escola privada (51%). A variante supostamente mais estigmatizada – o pronome reto (encontrei ele) – foi encontrada em maior número na escola pública (26%).

Em relação ao tipo de texto, as retomadas anafóricas por meio do clítico são um pouco mais produtivas na dissertação (41%) do que na narração (36%).

O que se percebeu na pesquisa foi que, gradativamente, os alunos não só se familiarizam com o uso dos clíticos adequando seu emprego aos diferentes tipos de texto, mas também se conscientizam das estratégias mais ou menos estigmatizadas.

b) Uso da variante pós-verbal

Foram colhidos poucos dados de pronome enclítico (20% – 118 ocorrências), visto que grande parte da amostra se concentrou em dados de próclise (80% – 472 ocorrências)

O pronome *o/a (s)* foi o clítico mais favorecedor da ênclise, seguido de *lhe* e de *se*; quanto ao tipos de *se*, o inerente/reflexivo e o indeterminador, embora com percentuais diferentes, apresentam índices mais altos de ênclise do que o do *se* passivador, que se apresentou como elemento desfavorecedor dessa variante.

Quanto a presença ou ausência de atrator, a tendência à ênclise é acentuada nos contextos em que não ocorre partícula proclisadora.

A variável tipo de texto também se mostrou relevante no uso da variante pós-verbal. Apesar de nenhum dos dois tipos controlados, o narrativo e o dissertativo, possuir o número de ênclises superior ao de próclises, percebeu-se que, nos textos dissertativos, houve aumento no uso de pronomes enclíticos (cerca de 9% a mais) em relação ao texto narrativo.

c) Fator escolaridade

A variável extralinguística escolaridade mostrou-se relevante para a aplicação da ênclise. O que se percebeu ao longo da pesquisa foi um aumento gradativo no uso enclítico de acordo com o aumento da escolaridade; ou seja, quanto mais avançado era o aluno, mais uso este fazia dos clíticos em posição pós-verbal. Segundo Morito (2006):

(...) os resultados referentes ao condicionamento ao uso da ênclise por série (p.r. 49 na 4ª série; .30 na 8ª série e .60 no 3º ano do EM) requerem uma interpretação à luz das características do grupo social objeto desta análise⁶. (p. 122)

⁶ O maior uso da ênclise por parte de alunos do Ensino Médio vai ao encontro da hipótese inicial, uma vez que, voltados para o vestibular, para outros concursos e para a entrada no mercado de trabalho, estariam mais abertos a absorção de modelos considerados de mais prestígio, ao menos no contexto de escrita escolar. O mesmo não se dá com a diminuição do emprego da ênclise da 4ª para a 8ª série do Ensino Fundamental, que não coincide com as expectativas iniciais. Assim, considerou-se a hipótese que, de certa forma, o fato de as crianças da quarta série ainda apresentarem uma identificação muito grande com a escola poderia levá-los a “assumir” o modelo enclítico que lhes estaria sendo imposto desde a alfabetização. Na oitava série, os alunos, já adolescentes, por estarem em

Também considerando o contexto pedagógico, a pesquisa de Coelho (2011) concentra-se na análise da ordem dos clíticos pronominais do PB em complexos verbais, na modalidade escrita, valendo-se de textos do gênero redação escolar.

No que concerne à fundamentação teórico-metodológica, essa pesquisa também se orientou pelos preceitos da Sociolinguística Laboviana e, ainda, quanto ao tema da cliticização pronominal, pelos parâmetros propostos por Klavans (1985).

Como objetivo principal, buscou averiguar que contextos linguísticos e extralinguísticos estavam relacionados à colocação pronominal em complexos verbais, verificando em quais circunstâncias haveria influência na escolha do falante pela colocação pré-complexo verbal ou cl V1 V2 (*se pode investigar*), intra-complexo verbal com hífen ou V1-cl V2 (*pode-se investigar*), intra-complexo verbal sem hífen ou V1 cl V2 (*pode se investigar*) ou pós-complexo verbal ou V1 V2-cl (*pode investigar-se*).

Coelho (2011) valeu-se de um *corpus* constituído por textos narrativos e dissertativos, produzidos por alunos matriculados em turmas de ensino regular das redes privada e pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Foram produzidas 448 redações escolares, das quais puderam ser consideradas 222 ocorrências de clíticos pronominais em complexos verbais. Dos dados obtidos, houve a segmentação a depender da forma do verbo principal: do total de 222 ocorrências de clíticos pronominais, 155 se encontram em complexos formados por infinitivo, 52 em complexos formados por gerúndio e apenas 15 em complexos formados por particípio.

Apreciando a distribuição geral dos dados, independentemente da forma do verbo principal (infinitivo, particípio ou gerúndio) dos complexos, a variante V1 cl V2 foi preferencial na escrita dos alunos, configurando, como diz Coelho (2011):

(...) uma espécie de variante natural, prototípica, compatível com o que alguns estudos sobre o fenômeno supõem ser a colocação não marcada no vernáculo brasileiro, a próclise ao verbo temático. (p. 153).

fase de contestação de modelos de toda ordem, fariam justamente o contrário, deixando de lado as estruturas consideradas padrão. (p.122)

Também se verificaram apenas 9 casos de ênclise ao complexo, na posição intra CV sem hífen. Segundo a autora:

Em termos de regularidade observada, verificou-se apenas que esses poucos casos de ênclise introduzida pela escola se constroem com os pronomes *o*, *a* (*s*) e *se* do tipo reflexivo/inerente. (p.153)

Na análise dos dados, perceberam-se maiores índices da variante V1 cl V2 nos seguintes casos: em textos de tipologia narrativa; em textos dos alunos da escola pública; e em redações dos alunos do ensino médio. Segundo Coelho (2011):

Quanto ao modo de organização discursiva, o resultado confirmou a hipótese de que os textos narrativos seriam favorecedores da colocação V1 cl V2, refletindo características linguístico-discursivas próprias desse modo de organização textual. Consoante as intenções comunicativas envolvidas, que aproximariam as narrativas das situações mais espontâneas de interação, a próclise a V2 considerada vernacular encontrou espaço para maior manifestação. (p.156)

Na conclusão do trabalho, pode ser aferido que o uso e a ordem dos clíticos pronominais fazem parte do processo de aprendizagem formal. A escola, segundo a autora,

(...) introduz certos clíticos pronominais (como as formas *o*, *a* (*s*) e *lhe*), que normalmente não fazem parte do conhecimento gramatical adquirido por falantes brasileiros, e, ainda, certas posições que não parecem usuais. (p. 157)

Em outras palavras, a educação formal aumenta o repertório linguístico implementando o uso de outras variantes em contextos específicos na escrita escolar. Coelho (2011) completa afirmando:

(...) com a experiência de letramento vivenciada na escola, que dá acesso a diversos gêneros textuais, o aluno acaba por reconhecer e às vezes produzir estruturas que não são normalmente tidas como vernaculares, como a ênclise a V1 e a V2. (p. 157)

Enfim, cabe aqui, ressaltar que ambas as pesquisas com redações escolares demonstraram que o uso dos clíticos pronominais em suas várias possibilidades está relacionado à exposição, direta ou indireta, do indivíduo a essas construções linguísticas. Tudo isso corrobora a importância do trabalho pedagógico com os expedientes gramaticais, considerando os estudos sociolinguísticos para maior aproveitamento da vivência desse indivíduo em sua escolarização. Valer-se desses estudos para o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para que o aluno tenha maior desenvolvimento de sua proficiência textual, uma vez que este teria um repertório maior, além dos recursos de sua gramática naturalmente adquirida, para utilizar ou reconhecer variantes linguísticas em sua vida social.

Isso posto, percebe-se a importância do papel da escola como incentivadora da aprendizagem de uma gramática pouco usual, mas registrada em textos de gêneros distintos. Algumas vezes, o ensino dos clíticos pode ser introdutório ao corpo discente; outras vezes, pode configurar uma espécie de treinamento desnecessário de algo que o aluno já adquiriu. Por isso, é extremamente necessária uma reflexão sobre o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir de uma diagnose do comportamento linguístico do estudante. Somente a partir dela, será possível traçar a rota para uma efetiva aprendizagem relativa à colocação pronominal, na qual o aluno primeiro conhece/reconhece/possui o repertório para, então, utilizá-lo ou não de acordo com suas escolhas.

2.2.3. Síntese dos estudos sobre colocação pronominal no Português do Brasil (RJ)

Em relação aos estudos de fala no Rio de Janeiro, foram observados os trabalhos de três autoras sobre a temática dos clíticos. No quadro abaixo, é possível comparar as principais semelhanças e diferenças em relação a essas pesquisas.

Quadro 3. Síntese dos estudos da colocação pronominal na modalidade falada: resultados principais

	VIEIRA (2002)	CORRÊA (2012)	VIEIRA (2016)
Tipo de estrutura em análise	Lexias verbais simples e complexos verbais	Complexos verbais	Lexias verbais simples e complexos verbais
Modalidade da língua estudada	Modalidades oral e escrita do PB, PE e PM	Modalidade oral do PB	Modalidades oral e escrita do PB, PE e PST
Realização em lexias simples no PB	Maior ocorrência da próclise no PB oral (89%).	-----	Maior ocorrência da próclise no PB oral (91%).
Realização em complexos verbais no PB	Maior ocorrência da variante intra CV (próclise à segunda forma verbal) no PB oral (90%).	Maior ocorrência da variante intra CV (próclise à segunda forma verbal) no PB oral (90%).	Variantes mais produzidas: v1 (-) cl v2 (78%) e v1 x cl v2 (18%) - ambas intra-CV.
Contextos de ênclise	Clítico acusativo, pronome <i>se</i> (apass./indet.).	Verbo no infinitivo seguido de clítico acusativo.	Clíticos acusativos com verbo no infinitivo, pronome <i>se</i> e estruturas fixas (“chama-se”, “deu-lhe”, “ganhou-lhe” e “parece-me”)

Em síntese, Vieira (2002), que considera a colocação pronominal em estruturas verbais simples e complexas, demonstra em sua pesquisa o uso preferencial pela posição proclítica e apresenta os contextos determinantes para a realização de ênclise no PB: os pronomes *o(s)*, *a(s)* e *se* (estruturas de indeterminação/apassivação) e indivíduos com mais de 55 anos (fator extralinguístico). Em Corrêa (2012), que descreve a colocação pronominal em complexos verbais, a posposição ao verbo restringe-se a estruturas com V2 no infinitivo seguidas de clítico acusativo de terceira pessoa. Em Vieira (2016), que é a mais recente das três pesquisas observadas, atesta não somente maior ocorrência de próclise no PB oral, como também um pequeno aumento de seu uso, cerca de 2% no intervalo de 12 anos das pesquisas da referida autora. Já os contextos de ênclise, continuam semelhantes nas três pesquisas analisadas, acrescentando-se, porém, em Vieira (2016) o contexto de estruturas fixas, expressões cristalizadas. Isso posto, percebem-se como os dados em relação às formas proclítica e enclítica

são semelhantes no cotejo dessas pesquisas. Nas três, a posição pré-verbal foi a mais encontrada e a presença do clítico acusativo de terceira pessoa constitui elemento favorecedor da variante pós-verbal.

Em relação aos estudos de escrita culta, foram observadas duas investigações sobre a temática dos clíticos. No quadro abaixo, é possível comparar as principais semelhanças e diferenças em relação a essas pesquisas.

Quadro 4. Síntese dos estudos da colocação pronominal na escrita culta brasileira: resultados principais

	NUNES (2009)	PETERSON (2010)
Tipo de estrutura em análise	Complexos verbais	Lexias verbais simples e complexos verbais
Modalidade e período da língua estudada	Modalidade escrita culta do PB e PE dos séculos XIX e XX	Modalidade escrita culta do PB do fim do século XX
Gênero textual utilizado como suporte	Textos do gênero jornalístico e publicitário (anúncios, editoriais e notícias)	Textos do gênero jornalístico (cartas de leitor)
Maior realização no PB do século XX	Equilíbrio entre as variantes pré e pós CV e aumento da intra CV (com tendência à próclise a V2) ao longo do tempo.	Maior ocorrência de próclise em lexias verbais simples e complexas (a V2)
Contexto de ênclise no PB do século XX	V1 + v2 no infinitivo > ênclise a V2.	<i>Pronomes o, a (s), lhe e se</i> indeterminador/apassivador > ênclise em lexias verbais simples. V1 + v2 no infinitivo + clítico acusativo e pron. <i>se</i> reflexivo/inerente;

Em relação ao contexto de escrita culta, podem-se ressaltar as seguintes conclusões referentes aos textos de Peterson (2010) e Nunes (2009).

Na pesquisa de Peterson, atestou-se maior ocorrência de próclise nos três veículos jornalísticos analisados, totalizando cerca de 72% dos dados de lexias verbais simples, enquanto foram recolhidas apenas 28% de ocorrências de ênclise. Os contextos determinantes para a realização de ênclise foram os seguintes: estruturas com verbo no infinitivo + clítico acusativo e preposição + verbo no infinitivo + clítico acusativo (*o, os, a, as*).

A pesquisa de Nunes (2009) pauta-se na análise da ordem dos pronomes átonos em complexos verbais em gêneros jornalísticos e publicitários do PB e do PE dos séculos XIX e XX. Atestou-se a preferência no uso da variante pré-complexo verbal em ambas as variedades no século XIX. Já no século XX, o PB passa a realizar equilibradamente as variantes pré e pós-complexo verbal e demonstra um aumento no uso da variante intra-CV. Com relação à forma do verbo principal, destaca-se que, nas duas variedades, no século XX, o infinitivo demonstra abrigar preferencialmente a ênclise a v2, não importando se há ou não um proclisador, principalmente no PB.

Em relação aos estudos de escrita escolar, foram observados os trabalhos de duas autoras sobre a temática dos clíticos. No quadro abaixo, é possível comparar as principais semelhanças e diferenças em relação a essas pesquisas.

Quadro 5. Síntese dos estudos da colocação pronominal na escrita escolar: resultados principais

	MORITO (2006)	COELHO (2011)
Tipo de estrutura em análise	Lexias verbais simples.	Complexos verbais (4 variantes – pré-CV ou cl v1 v2, intra- CV com hífen ou v1-cl v2, intra- CV sem hífen ou v1 cl v2 e pós- CV ou v1 v2-cl).
Modalidade da língua estudada	Modalidade escrita do PB.	Modalidade escrita do PB.
Gênero textual utilizado como suporte	Utilização do gênero escolar - redação (textos narrativos e dissertativos).	Utilização do gênero escolar - redação (textos narrativos e dissertativos).
Grupo social analisado	Turmas de escola pública e privada das séries finais dos dois segmentos do ensino fundamental (5º e 9º ano) e ensino médio (3º ano).	Turmas de escola pública e privada da série final do ensino fundamental (9º ano) e ensino médio (3º ano)

Maior realização	Variante proclítica.	Variante v1 cl v2 (variante proclítica a v2) preferencial na escrita dos alunos em ambos os textos.
Contextos de ênclise:	Pronomes <i>o, a (s), lhe e se inerente/reflexivo</i> e indeterminado Variante acentuada em contextos sem atrator.	Pronomes <i>o, a (s) e se inerente/reflexivo</i> .

Através da visualização dos tópicos em cada quadro resumitivo, podem ser destacadas algumas observações gerais.

Na modalidade oral do PB, a maior realização do clítico em construções com uma só forma verbal é na posição pré-verbal. Os estudos de Vieira (2002) e Vieira (2016) revelam um aumento no uso proclítico na fala brasileira ao longo do tempo, respectivamente, 89% e 97% de ocorrências. Ainda na modalidade oral, porém na estrutura de complexos verbais, os estudos de Vieira (2002) e Corrêa (2012) revelam 90% dos casos na variante intra-CV (como próclise a v2). Vieira (2016) também atesta maior ocorrência dessa variante.

De acordo com essas informações, pode-se inferir que a realização proclítica é a mais expressiva na modalidade oral tanto em estruturas de lexias verbais simples quanto nas de complexos verbais, ficando a ênclise restrita a contextos específicos, conforme sistematização dos resultados.

Já em relação à modalidade escrita do PB, temos duas análises observadas: escolar e culta. Pode-se afirmar que a escrita escolar está entre a realização da modalidade oral e a escrita culta brasileira. Em fase escolar, o falante está a agregar conhecimento no uso de outras possibilidades além do seu vernáculo, enquanto que, na escrita culta, pessoas com nível de instrução ainda maior que a escolar, produziram boa parte dos textos jornalísticos, sobretudo os contemplados na pesquisa de Nunes (2009). A esse respeito, é preciso levar em consideração o comportamento dos pronomes átonos nos gêneros textuais jornalísticos analisados, nos trabalhos de Nunes (2009) – editoriais, anúncios e notícias – e Peterson (2010) – cartas de leitores. Ambos revelaram diferenças no aumento de ênclises ou próclises segundo os condicionamentos estruturais, mas de acordo com um *continuum* de formalidade dos gêneros textuais, dos veículos jornalísticos em questão e do perfil do leitor/escritor que exigem.

Os estudos de escrita escolar atestam realização expressiva da posição proclítica tanto em estruturas de lexias verbais simples quanto em complexas. Ressalta-se que a variável extralinguística escolaridade se mostrou relevante para a aplicação da ênclise. O que se percebeu ao longo das pesquisas foi um aumento gradativo no uso enclítico de acordo com o aumento do nível de instrução. Percebeu-se que, quanto mais avançado era o aluno, mais uso este fazia dos clíticos em posição pós-verbal, permitindo aferir que o fator escolaridade influencia numa diversidade maior de usos dos pronomes átonos.

Os estudos de escrita culta atestam posicionamentos distintos quanto às realizações devido ao grau de formalidade e perfil do público a quem se destinam. Em Nunes (2009), há equilíbrio no uso das variantes pré e pós-CV e aumento da intra-CV ao longo do tempo, do século XIX ao XX. Em Peterson (2010), a maior ocorrência se deu na posição proclítica tanto em lexias verbais simples quanto em complexas, o que também mostrou sensibilidade aos condicionamentos estruturais e extralinguísticos, sobretudo relacionados ao tipo de veículo.

Enfim, o conjunto de todos os estudos anteriormente citados revela os contextos de uso da posição enclítica, nas modalidades oral e escrita do PB (escolar e culta), resguardadas as proporções de uso: no caso das construções com uma só forma verbal, estruturas com clíticos acusativos seguidos sobretudo por verbos no infinitivo, pronome *se* indeterminador e expressões cristalizadas, associados, na modalidade escrita, à ausência de certos elementos proclisadores; nos complexos verbais, a forma do verbo principal e o tipo de clítico também acabam por determinar a ligação e a posição do clítico em relação a v1 ou a v2, conforme os fatores sintetizados nesta seção.

2.3. Tratamento do tema segundo estudos voltados para o ensino

Esta seção apresenta, de forma sucinta, as principais contribuições de duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino de língua materna: MOURA (2013), em um trabalho intitulado, *Se inicia oração com pronome clítico? Atitudes linguísticas, na escola, em relação aos padrões brasileiros de colocação pronominal*; e SILVA (2016), em um trabalho intitulado, *Música e clíticos pronominais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*.

A pesquisa de MOURA (2013) aborda a temática da avaliação social das variantes em relação a três atitudes específicas, do professor de Língua Portuguesa, em Natal, quanto à colocação dos clíticos pronominais na escrita.

As reações dos professores que são investigadas na pesquisa estão relacionadas à próclise em três contextos específicos, considerando, ainda, o perfil dos alunos que usam tais padrões de colocação: a) em início de oração/período (V1); b) depois de sujeitos (SV) e c) a próclise ao segundo verbo dos complexos verbais (V1cIV2).

Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

- (i) verificar, através de um teste de correção de sala de aula, se professores de Português corrigem a próclise nos contextos citados;
- (ii) identificar, através de um teste de atitude, quais atitudes os professores têm em relação aos padrões de colocação trabalhados, assim como em relação aos alunos que utilizam tais padrões.

Foram entrevistados vinte professores de Língua Portuguesa, escolhidos de forma aleatória em escolas públicas variadas de Natal-RN. Eles responderam a um teste de correção de sala de aula e a dois testes de atitude. Por intermédio dessas atividades, o estudo chegou a os seguintes resultados:

- (I) O índice de correção da próclise em início de oração/período é alto (50%), embora essa variante linguística esteja implementada nos padrões de colocação pronominal do Português Brasileiro. Esse contexto de colocação foi avaliado, em geral, de forma negativa, porém não houve correspondência entre essa avaliação e a avaliação – que não foi negativa, mas neutra – do aluno que a utiliza.
- (II) A próclise depois de sujeito não recebeu nenhuma correção por parte dos vinte professores, o que foi coerente com a avaliação positiva que a variante e os estudantes que a utilizam obtiveram.
- (III) A correção da próclise ao segundo verbo dos complexos verbais apresentou resultados diferenciados, porém parecidos, com índices de correção de 20% (complexo de infinitivo), 10% (complexo de gerúndio) e 25% (complexo de participio).

De modo geral, a avaliação desses contextos de próclise variou entre positiva e neutra, assim como a avaliação dos estudantes que a utilizam. Dessa forma, compreende-se que a próclise em início de oração/período ainda é uma espécie de marcador no contexto escolar

escrito, provavelmente devido à avaliação negativa dos professores em relação ao não atendimento à recomendação tradicional de usar a ênclise nesse contexto. De toda forma, essa avaliação negativa não coincide com a avaliação dos estudantes que a utilizam. Depois de sujeitos e antes do segundo verbo dos complexos, não obstante a tradicional recomendação de uso da ênclise, a próclise já é aceita em textos escolares escritos sem se configurar como marcada, o que se reflete na avaliação dos estudantes, que foi, em geral, positiva ou neutra. Em relação aos complexos verbais, concluiu-se que a próclise ao segundo verbo recebeu poucas correções no texto escolar. A próclise ao gerúndio foi corrigida somente duas vezes; a próclise ao infinitivo, apenas quatro; e a próclise ao particípio, cinco vezes. O maior índice de correção nos complexos foi de 25%. Os discentes que utilizam a próclise ao segundo verbo dos complexos receberam avaliações positivas ou neutras nos três casos. A mudança, nesse contexto, também pôde ser evidenciada nos testes aplicados. A pesquisa de Moura (2013) é elucidativa e sua análise permitirá reflexões avançadas sobre a distância entre a norma-padrão que se idealiza na escola e a norma dos compêndios gramaticais.

A pesquisa de SILVA (2016) investiga contribuições do gênero música no trabalho com clíticos pronominais em sala de aula. O autor apurou tendências de uso dos clíticos pronominais no Português Brasileiro contemporâneo e de que formas o gênero música poderia contribuir para despertar a atenção e o interesse do aluno para a temática tratada em sala de aula. Para a análise do tema, foi aplicada uma sequência didática (SD) em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes – RJ.

A SD proposta pelo autor foi estruturada em seis módulos, aplicados em seis encontros nas duas turmas de 9º ano da escola. São eles: Diagnóstico da colocação pronominal realizada pelos alunos; Os efeitos dos clíticos pronominais I; Os efeitos dos clíticos pronominais II; As regras de colocação pronominal; Exercícios de fixação e Avaliação. Todos os módulos foram estruturados em torno de pelo menos uma música, para que esta(s) não servisse(m) somente como texto-base para a aula, mas também formasse(m) um ambiente de interação para a aprendizagem.

A SD trabalhou a colocação dos pronomes oblíquos átonos de forma situada em material textual, de modo que os alunos observassem a intencionalidade dos usos dos clíticos pronominais em determinados contextos. Também foram discutidas, de forma reflexiva, as regras que regem a colocação pronominal na Língua Portuguesa, comparando as recomendações da tradição gramatical e os usos efetivos do PB e, ainda, salientando a

necessidade de adequação do usuário da língua ao contexto sociocomunicativo em que se encontra.

Como resultados obtidos a partir da avaliação da SD, podem-se destacar os seguintes:

- (i) Foi atestada a preferência do PB pelo uso da próclise, bem como a tendência da escrita contemporânea em substituir o clítico por outras estratégias linguísticas, como SP anafórico, por exemplo, conforme os estudos de Vieira (2014a) e Freire (2011). No entanto, o uso da ênclise foi bastante significativo, principalmente em contextos em que o verbo aparece no início da oração;
- (ii) Nos contextos descritos como atividade avaliativa, que exigiam certo grau de formalidade e atendimento à norma-padrão, deveria ser utilizada a ênclise, os alunos optaram pelo uso da próclise ou pelo apagamento do clítico. Observou-se que, nos referidos contextos, a colocação do clítico antes do verbo ou o seu apagamento não configuraram casos de estigma no contexto escolar brasileiro;
- (iii) A respeito da utilização da música como ferramenta de ensino, os alunos reconheceram ter compreendido melhor o conteúdo de colocação pronominal com a utilização da música nas aulas. Ou seja, o uso da canção no início das aulas possibilitou um ambiente mais propício à aprendizagem e também contribuiu para a maior participação dos alunos nas discussões ocorridas durante os módulos trabalhados.

Pesquisas como a de Silva (2016) auxiliam a uma prática docente diferenciada no ensino de língua materna. Ela propõe uma nova perspectiva para o ensino da colocação pronominal no contexto escolar. Seu trabalho permitirá reflexões na criação de ferramentas que auxiliem o docente no ensino não só da temática referida, como também de outros assuntos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos básicos que direcionam esta pesquisa. Está dividido em duas partes.

A primeira (3.1) trata dos pressupostos sociolinguísticos orientadores do tratamento da variação linguística no ensino de língua materna. Para tanto, o trabalho vale-se da síntese que faz dessa área Coelho *et.al* (2015) e da proposta de Bortoni-Ricardo (2004) de compreensão da realidade sociolinguística brasileira em contínuos de variação.

A segunda parte do capítulo (3.2) trata, de modo geral, do ensino de Português como língua materna. Para tanto, encontra-se subdividida em dois tópicos: (i) ensino de gramática e variação de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998); e (ii) a proposta para o ensino de gramática em três eixos feita por Vieira (2014; 2017a; 2017b, 2017c). Fundamentos para o ensino de gramática em três eixos correlacionam-se a, dentre outros autores, Franchi (2006); Faraco (2008; 2015), Basso; Oliveira (2012), Oliveira; Quarezemin (2016); Pilati (2017) e Marcuschi (2010), referências que permitirão a ampliação da discussão sobre a segunda parte desse capítulo.

3.1. A Sociolinguística Variacionista: pressupostos orientadores no ensino de língua materna

Este trabalho toma por base pressupostos básicos da Sociolinguística Variacionista ou Teoria da variação e mudança, conforme propostos por Weinreich, Labov; Herzog (1968) e Labov (1972), para o desenvolvimento da diagnose dos usos variáveis da colocação pronominal praticados pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e para a elaboração da proposta pedagógica. Assim, recorre a duas obras que apresentam os pressupostos mais diretamente aplicáveis à presente pesquisa: Coelho (2015) e Bortoni- Ricardo (2004).

Entende-se por Sociolinguística a área da Linguística que estuda a relação entre a língua – sistema que pressupõe variação – e a sociedade. Confirmando a asserção anterior, Coelho (2015) propõe que “os pontos fundamentais dessa abordagem [proposta sociolinguística] são a presença de um componente social na análise linguística e a noção de língua como sistema heterogêneo.” (p. 59). Isto significa dizer que a língua varia e, apesar de ser um sistema

organizado (formado por regras categóricas e regras variáveis), está sujeita às mudanças que acontecem na sociedade e também às forças⁷ da própria língua que atuam sobre esse sistema.

Assim sendo, a Sociolinguística estuda a forma como as pessoas apreendem, usam e avaliam a língua. Segundo Coelho (2015), o sociolinguista tem o objetivo de “descobrir quais os mecanismos que regulam a variação, como ela interage com outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre e como a variação pode levar à mudança na língua”. (p. 17)

Atualmente, muito se tem discutido acerca do ensino de língua materna e a postura docente frente ao fenômeno da variação. Apesar da existência de vários trabalhos e estudos sobre essa realidade inerente da língua, ainda há, ao que tudo indica, docentes que não abordam esse assunto em sala de aula, ou mesmo agem como se a língua fosse homogênea, intacta, estanque. Mesmo quando diante de diversas variedades que se revelam no cotidiano do fazer pedagógico, muitos profissionais acabam ignorando as igualmente variadas possibilidades da língua.

A esse respeito, Coelho (2015) declara que é necessário “(...) abandonar a ideia de que a língua é uma estrutura pronta, acabada, que não é suscetível a variar e a mudar”. (p. 11). Desse modo, propõe que:

(...) enquanto a língua concebida como sistema homogêneo contém somente regras categóricas, que sempre se aplicam da mesma maneira, a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis, condicionadas por fatores tanto do contexto linguístico quanto do extralinguístico. (p. 59)

Na realidade escolar, muitas vezes, a temática da variação, quando citada em sala de aula, é trabalhada apenas do ponto de vista teórico, em poucas aulas e, ainda, com expressões pouco esclarecedoras (norma-padrão, variedade culta, variedade formal, informal etc.), o que pode causar muitas imprecisões na transmissão desse conhecimento ao aluno. Ao que tudo indica, não há espaço suficiente para a reflexão quanto aos usos variáveis, e acaba por prosperar a conceituação equivocada e propagadora de preconceitos como, por exemplo, a de que existe, *a priori*, formas linguísticas “corretas” e formas linguísticas “erradas”.

⁷ Coelho (2015) chama essas forças de “condicionadores”. Podem ser de perfil interno à língua, chamadas de condicionadores linguísticos, e também podem ser de perfil externo, chamadas de condicionadores extralinguísticos. Para maiores explicitações, ler a obra citada.

Sobre isso, Bortoni- Ricardo (2004) afirma:

Até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Estamos colocando a expressão “erros de português” entre aspas porque a consideramos inadequada e preconceituosa. Erros de português são simplesmente diferenças entre as variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (p. 37)

Destarte, percebe-se necessária uma formação sociolinguística ao professor de língua materna. Uma formação que o prepare para lidar com a multiplicidade da língua, sem olhar para a sua heterogeneidade como algo negativo, que precisa ser combatido. Ao contrário, é desejável que o docente venha a utilizar-se dessa característica para auxiliar o aluno a aprimorar aquilo que lhe é inato, mas não totalmente desenvolvido/potencializado, no que tange à ampliação de sua competência comunicativa que precisa ser aperfeiçoada, a fim de que esteja cada vez mais inserido em diversas estruturas sociais e em diferentes experiências de letramento. O aluno precisa refletir sobre os modos de uso da língua oral e escrita e as diversas formas estilísticas que ele pode usar de acordo com os papéis sociais que possa desempenhar. Sobre isso, Coelho (2015) afirma:

Um mesmo falante pode (e deve) usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra. O que está em jogo aí são os diferentes papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes “domínios sociais”: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. (p. 137)

Para a compreensão da complexidade da variação especialmente no Português do Brasil, Bortoni-Ricardo (2004) propõe que se concebam as formas alternantes da língua consoante três linhas imaginárias, também chamadas de contínuos. São elas:

- a) contínuo de urbanização – analisa as variedades rurais isoladas até as variedades urbanas padronizadas.

.....

**variedades
rurais isoladas**

área rurbana

**variedades urbanas
padronizadas**
(p.52)

- b) contínuo de oralidade-letramento – analisa eventos de menor ou maior uso da oralidade em direção a eventos de menor ou maior uso do letramento.

.....
**eventos de
oralidade**

**eventos de
letramento**
(p.62)

Aqui, segundo a autora, “as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (p. 62), o que significa dizer que há eventos de letramento que podem ser permeados por minieventos de oralidade, como, por exemplo, uma aula interativa.

- c) contínuo de monitoração estilística – aqui são observadas interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e exigem um controle maior do falante.

.....
- monitoração

+ monitoração
(p. 62)

Para a autora, três são os fatores que nos levam a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Ou seja, o movimento em direção a um maior ou menor controle do que se diz depende da escolha que o falante faz em função do meio, das pessoas e do assunto em que esteja envolvido.

Na próxima subseção do presente trabalho, será possível constatar que os documentos oficiais de direcionamento ao ensino de Língua Portuguesa (PCN 1998) conduzem a um trabalho pedagógico com a variação, objetivando a ampliação da competência comunicativa do discente e a diminuição de questões de preconceito linguístico. Na proposta dos três eixos do ensino de gramática de Vieira (2014, 2017), a abordagem do componente variável constitui uma das frentes de trabalho. Na presente pesquisa, pretende-se utilizar os estudos concernentes à Sociolinguística, como norteadores da proposta pedagógica em todas as suas etapas, desde a diagnose, com a finalidade de reconhecer o domínio discente em relação ao(s) uso(s) que faz dos clíticos pronominais, até o desenvolvimento, aplicação e análise dos resultados da proposta pedagógica.

3.2. Ensino de gramática

Apesar de muitos estudos trazerem contribuições inovadoras e novas perspectivas para a abordagem pedagógica da língua, ainda se encontra, em algumas escolas, um ensino direcionado a repetição, decoreba dos conteúdos, sem qualquer estímulo à reflexão quanto ao que está sendo estudado. A temática da colocação pronominal, por exemplo, muitas vezes é trabalhada desta forma: incentivo à memorização de regras de uso quanto a cada posição que os clíticos podem assumir (pré e pós-verbal), além de um simples pincelamento sobre a existência da posição mesoclítica, quando citada, apenas para efeito de conhecimento de sua realidade num passado longínquo. Muitas vezes, esse assunto é imposto de forma a discriminar as variantes praticadas pelos alunos e, por consequência, de sua comunidade de fala, deixando-o inseguro e cada vez mais confuso diante daquilo que lhe deveria ser natural: sua própria língua.

Frente a essa realidade, reúnem-se, a seguir, informações sobre as orientações oficiais para o ensino de Português, sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e apresenta-se a proposta do ensino de gramática consoante três eixos, elaborada por Vieira (2014; 2017a; 2017b, 2017c). Trata-se, aqui, de pressupostos que permitirão fundamentar o trabalho que se pretende fazer em sala de aula com o tema variável da colocação pronominal.

3.2.1. Ensino de gramática e variação de acordo com os PCN

Os PCN de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental (1998) têm o objetivo de ser um auxílio norteador do trabalho do professor de língua materna. De acordo com as orientações do referido documento, diversos encaminhamentos direcionam o professor para uma prática reflexiva diferenciada, que almeje a ampliação da competência linguístico-discursiva do aluno.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que

permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.
(BRASIL, 1998, p.27)

Para tanto, há no documento, uma importância específica dada ao papel da reflexão para um real aprendizado do aluno e também para um efetivo trabalho pedagógico docente. No que remete ao aluno, é de primazia que o mesmo não seja simplesmente exposto a um conteúdo, porém que cada conhecimento seja trabalhado epilinguisticamente, gerando um verdadeiro aprendizado, através de comparações, substituições, valorizando intuições que o falante do Português já tem de sua própria língua. É interessante que o discente seja exposto não a uma mera listagem de regras para memorização de como se deve usar a língua, porém sim a conteúdos que mostrem como a língua funciona e lhe permita refletir sobre as diversas possibilidades de uso que a mesma oferece. A esse respeito, Pilati (2017) afirma: “Obviamente, a aprendizagem depende, em alguma medida, de memorização e de exercícios e atividades, mas, se tais práticas estiverem desvinculadas de reflexão e compreensão por parte do aluno, isso não promoverá a aprendizagem.” (p.48)

No que tange ao professor, a reflexão proposta faz total diferença na sua práxis, uma vez que o encaminha, inicialmente, a um trabalho diagnóstico da realidade em que sua prática se insere. Segundo os PCN (1998):

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (p.22)

Bortoni-Ricardo (2005) também propõe que é necessário um trabalho docente focado na análise e reflexão a partir dos usos linguísticos, atividade que ela chama de “análise e diagnose dos erros”:

Uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros. Essa técnica permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência. (p.53)

Em outras palavras, é a diagnose feita pelo professor que revelará as reais necessidades de aprendizagem em cada turma, auxiliando o profissional a perceber quais áreas estão mais defasadas e hierarquizar os conteúdos. Quanto ao trabalho didático, os PCN se baseiam em um exercício de considerar o saber linguístico trazido pelo discente e buscar ampliá-lo através de atividades reflexivas sobre a língua, para depois introduzir a sistematização gramatical de acordo com as necessidades da turma.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (1998, p.28)

Como se pode observar, a “matéria gramatical”, bem como descrições, prescrições, nomenclaturas não constituem a base para o estudo da língua, mas é a atividade discursiva o foco principal da proposta. Verifica-se, então, que o ensino gramatical não deve ser dispensado, mas articulado e contextualizado para que tenha significado para o aluno; assim, esse ensino o auxiliará no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Logo, percebe-se que a visão dos PCN em relação ao ensino da gramática não é exclusora. Pelo contrário, não admite pensar em estudo da língua sem a mesma. O propósito não é usá-la para “reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar” (BRASIL, 1998, p. 29), porém abordar o que signifique, gere conhecimento útil e vivo aos/nos alunos. Nesse sentido, o documento concebe o trabalho com a gramática de forma instrumental; é instrumento para o desenvolvimento de outras habilidades que envolvem as práticas de linguagem – leitura e produção textual.

Em uma perspectiva geral, os PCN concebem o estudo da variação como uma área necessária para a formação de leitores e produtores textuais competentes. Sua visão rompe com determinado foco tradicionalista de ignorar e menosprezar as variedades tidas como “não-

padrão” (1998). Em alguma medida, as orientações buscam levar o docente a compreender que a competência linguística permite a reflexão do aluno em usar as possibilidades oferecidas por sua língua de acordo com as diversas situações sociocomunicativas em que ele se encontra envolvido. Não há mais a apregoação de “certo” ou “errado”, mas a proposta de que se considere o conceito de adequação.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (1998, p.21)

E ainda sobre o papel da escola:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (1998, p.31)

3.2.2. Os três eixos para o ensino da língua portuguesa: a proposta de Vieira (2014, 2017a, 2017b, 2017c)

Um dos objetivos desta pesquisa é desenvolver o conhecimento e, ainda, o repertório linguístico do discente em relação às possibilidades de colocação dos clíticos pronominais. Fazer o aluno saber lidar com as variantes que se revelam na ordem dos pronomes átonos adequando-as a situações comunicativas e a gêneros textuais diversos, em quaisquer modalidades de que esteja se valendo. Uma metodologia que realmente o torne não só mais

proficiente em leitura e escrita, de um lado, mas também mais ciente dos recursos oferecidos por sua língua, de outro.

Cumprido ressaltar que, nesse amplo espectro, o foco deste trabalho é no aperfeiçoamento da modalidade escrita do aluno em situações que exijam maior grau de monitoração estilística. É papel da escola oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento da norma culta, aos usos que compõem a esfera do prestigioso e também do histórico. Esse papel ainda se afigura mais relevante quando se refere ao aluno advindo de camadas mais populares, muitas vezes sem acesso ou com maior dificuldade de acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. Essa proposta não significa o abandono de outras variedades; todavia, prima pela busca por um equilíbrio no trabalho com a variação, em que não haja promoção ou depreciação de uma ou outra variante de nenhuma variedade.

Para a concretização de tal objetivo que não perca de vista a necessidade de um ensino reflexivo e ancorado nas práticas linguísticas, vinculadas às atividades de leitura e produção textual, elegeu-se o estudo de VIEIRA (2014; 2017a; 2017b, 2017c) – a saber: Três eixos de ensino de gramática: uma proposta experimental (2017a) – para fundamentar e direcionar este trabalho.

A proposta contempla três áreas, a saber: o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo I), considerando a produção de sentidos (Eixo II) e relacionado ao plano da variação e normas (Eixo III). Sublinha-se, entretanto que, nesta pesquisa, o foco primordial será atribuído aos Eixos I e III, embora a proposta a ser elaborada também busque recorrer aos fundamentos dos Eixos II.

Segundo a autora, cada eixo focaliza um aspecto na abordagem dos fenômenos linguísticos, como: “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção de sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades.” (p. 5)

O eixo I de aplicação ao ensino de gramática relaciona-se, como já anteriormente citado, à importância da reflexão linguística para o conhecimento explícito sobre a língua e até para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno pautado nesse conhecimento. Sobre esse eixo, a pesquisadora considera primordialmente os estudos de Franchi (2006), que, por sua vez, se complementam nas propostas de Foltran (2013); Costa (2013); Basso; Oliveira (2012); Oliveira; Quarezemin (2016); Pilati (2017), dentre outras referências.

Em seu livro *Mas o que é mesmo gramática?*, Franchi descreve – assim como desenvolvem os PCN, três tipos de atividades que deveriam ser desenvolvidas na escola, a saber: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Às atividades linguísticas compete a proposição de exercícios que revelem e explorem o saber linguístico (gramática interiorizada) dos alunos. Segundo Franchi (2006), “a atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem.” (p. 95). Nesse tipo de atividade, não cabe ainda nenhum tipo de sistematização gramatical, porém apenas “levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que falam e escrevem e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Às atividades epilinguísticas, compete a reflexão sobre a linguagem, o uso da criatividade sobre a mesma. De acordo com o autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 2006, p.97)

Para o autor, todas as séries iniciais da vida do discente deveriam se valer, principalmente, da exploração de atividades linguísticas e epilinguísticas. Já às atividades metalinguísticas compete a sistematização gramatical. Franchi (2006) explica que:

(...) somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções, e pode um dia falar de linguagem, descrevê-la em um quadro nocional instrutivo e teórico. Uma atividade metalinguística. (p.98)

Resumindo os três tipos de atividades citadas por Franchi (2006), entende-se que: (i) vale-se, primeiramente, dos usos, da competência linguística do aluno adquirida até o momento, (ii) com base nesse saber linguístico do discente, parte-se para um trabalho de reflexão sobre esses usos, e, assim, (iii) chega-se ao plano da sistematização gramatical por meio de categorizações básicas.

Somando-se aos estudos de Franchi, encontramos também em Basso; Oliveira (2012), Oliveira; Quarezemin (2016) e Pilati (2017) um direcionamento para a reflexão linguística.

Basso; Oliveira – inspirados pela avaliação do cientista Feynman quanto ao ensino de Física – perceberam o quão precioso seria valer-se da Linguística e utilizar metodologias científicas nas aulas de Português, como estímulo à curiosidade inerente do ser humano. No tempo que permaneceu no Brasil, Feynman observou que o sistema brasileiro de educação se baseava em decorar coisas e não no aprendizado. Era apenas questão de saber as respostas certas mesmo sem compreendê-las. Isso na década de 60 e em aulas de ciências exatas. Todavia, Basso; Oliveira questionam se esse mesmo diagnóstico feito pelo físico também não se adequaria ao que vemos hoje (e sempre) nas aulas de Português.

O diagnóstico de Feynman para a física brasileira da época parece se aplicar em larga medida ao que vemos nas aulas de português, à relação dos alunos com o estudo da língua, e não apenas no ensino médio e fundamental – vemos isso também na universidade, o que significa que essa atitude tende a se reafirmar. Ele nos parece revelador de como os alunos entendem as aulas de português e de gramática; de novo, também nas universidades. (p.17)

Para os autores, os alunos estão envoltos em tantas nomenclaturas e regras sem nem mesmo entender o que significam. “Eles sabem rótulos desprovidos de conteúdo. E não sabem refletir sobre um fenômeno como a língua” (p. 22). Sugerem, como resolução a essa problemática, a construção de gramáticas. Uma metodologia na qual o aluno constrói e desconstrói a língua em busca de um aprendizado real de forma empírica: “... o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la.” (p. 23).

Nessa abordagem, não há espaço para a imposição de certo e errado. Logo, também não há espaço para preconceitos, nem discursos que reconheçam línguas melhores ou piores. O que ocorre é uma investigação de como a língua é e funciona, não de como deveria ser.

A proposta de Basso; Oliveira (2012) pode ser observada em suas próprias palavras:

Usar o conhecimento linguístico que o aluno tem da sua língua – e é muito importante que seja a sua língua – para levá-lo a construir sua gramática, ensinando passo a passo como é o método científico: observar os dados, formular hipóteses, testá-las, refutá-las e assim construir a metalinguagem. (p.29)

É interessante observar que não se trata de utilizar a Linguística para ensinar a língua materna, uma vez que o aluno já a domina, mas oferecer a este a capacidade de olhar

cientificamente para sua língua. Nesse sentido, diferentemente do que propõem os PCN, o trabalho em sala de aula não se limitaria a uma função apenas instrumental (embora essa função seja também necessária), mas alcançaria o plano do desenvolvimento metacognitivo sobre o próprio conhecimento gramatical.

Não é função da Linguística ensinar norma culta ou a ler e a escrever, mas despertar o interesse para a nossa língua, para as línguas naturais. A reflexão crítica sobre as línguas terá, acreditamos, reflexos positivos não apenas na leitura e escrita, mas na nossa identidade, restaurando uma dignidade que nos foi usurpada pelo ensino da Gramática Tradicional e que nos deu como efeito colateral o complexo de inferioridade frente à nossa língua que mencionamos acima e uma miopia frente ao que pode se estudar numa língua. (p.36)

Oliveira; Quarezemin (2016) propõem também que o aluno construa gramáticas ou “fragmentos de gramáticas” a partir de questionamentos do próprio método científico. O aluno seria levado a raciocínio, a construção e testagem de hipóteses sobre sua própria língua. Segundo as autoras, a proposta “é que as aulas de português sejam investigativas em primeiro lugar, que o aluno seja o detetive, que ele se aventure a construir gramáticas” (p.84).

Através dessa metodologia, o aluno seria levado a pensar cientificamente, construir modelos analíticos valendo-se de um material que não precisa necessariamente de muitos recursos para ser analisado. Isso traria benefícios não somente para o aprendizado da língua, mas também para outras disciplinas que necessitam do estímulo à curiosidade subjacente no ser humano. Tanto Franchi (2006), quanto Oliveira; Quarezemin (2016) apontam para aulas de língua mais voltadas para a reflexão de maneira a tornar o aluno um agente ativo e não passivo em sua própria língua, tornando-o consciente de todos os fatos linguísticos de que pode fazer uso.

Com uma orientação semelhante, Pilati (2017) sinaliza o empobrecimento dos estudos de língua em sala de aula devido a uma abordagem orientada pela memorização de regras e não a compreensão, a reflexão dos fenômenos da língua:

A forma como o ensino gramatical vem sendo praticado não contribui nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de falantes confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística. Por isso, é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras. (p.15)

No que se refere a essa abordagem reflexiva da gramática, entende-se que esta, *a priori*, deveria ser a continuidade de uma sequência na qual haja a interação entre a gramática adquirida, a reflexão sobre os usos linguísticos e, ao fim, a correlação com atividades metalinguísticas. Vicente e Pilati (2011) – que também consideram essa proposta – propõem, nesse sentido, que a gramática seja abordada em sala de aula da seguinte forma:

(...) a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. Afastando-nos da ideia de um ensino que privilegia a mera rotulação de elementos (contextualizados ou não) de uma oração, aproximamo-nos do raciocínio de que “saber”, ao invés de corresponder a ser “capaz de se lembrar e repetir informações” (BRANSFORD *et al.*, 2007: 5). A descoberta, nesse caso, nada mais é que o resultado de se trazer à consciência informações que o estudante já possui sobre a sua própria língua, encorajando-o a verbalizar esse conhecimento – portanto, apropriando-se dele -, a ponto de saber manejá-lo e, ainda, tomá-lo como ponto de partida para o aprendizado de estruturas próprias da língua escrita, além da metalinguagem que o estudo da gramática envolve – essas, sim, aprendidas na escola. (p.8)

Para Pilati (2017), a forma como o ensino gramatical vem sendo praticado não contribui nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de falantes confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística. Por isso, é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras. (p.15)

É necessária uma prática voltada para a reflexão, na qual o conteúdo trabalhado tenha utilidade na vida prática dos alunos. Um aprendizado conectado diretamente ao conceito de compreender.

Esses pressupostos estão na base do que Vieira (2017a) propôs como Eixo I. Trata-se do trabalho com a construção do conhecimento gramatical ou a explicitação do saber linguístico a partir da consciência linguística do aluno.

O Eixo II proposto pela referida autora ocupa-se da comunicação observada entre o ensino da gramática e a produção de sentidos que se estabelecem no texto. Tem o objetivo de evidenciar os fenômenos linguísticos como elementos expressivos na elaboração de sentido do texto. Para tanto, Vieira (2017a) fundamenta-se em autores do Funcionalismo e da Análise do discurso, como, respectivamente, Neves (2006) e Pauliukonis (2011). De acordo com a autora:

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2011) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. (p.9)

Interessam, portanto, no Eixo II todas as atividades que situam o componente linguístico como mecanismos de estruturação micro ou macrotextual, o que vai da predicação (no plano da organização da frase) até a conexão, a referenciação e a modalização discursivas, no plano das relações entre partes diversas do texto. Do mesmo modo, os elementos gramaticais constitutivos dos diversos gêneros, domínios e modos de organização discursiva podem estar contemplados na proposta ora apresentada.

Por fim, o Eixo III proposto em Vieira ocupa-se do ensino de gramática, variação e normas. A língua possui uma diversidade de usos, é heterogênea. A área da Sociolinguística, já discutida neste trabalho, constitui a fundamentação básica para esse eixo. Como citado também no tópico anterior, os PCN (1998) direcionam ao trabalho com a variação linguística para a formação de leitores e produtores textuais competentes.

Objetiva-se, nesse eixo, o trabalho com as estruturas gramaticais a partir da profusão de normas (usos) que tecem a Língua Portuguesa. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre a complexidade que envolve o conceito de norma ou normas sociolinguísticas. Norma culta, norma padrão, variedade padrão, norma gramatical, tantas expressões presentes nos mais diversos discursos referentes ao uso da língua só aumentam ainda mais as imprecisões e confusões no trabalho com esse tema. Com o fim de dirimir essa dificuldade, para uma melhor compreensão do vocábulo ‘norma’ e da forma como ele será considerado nesta pesquisa, optou-se por seguir os postulados de Faraco (2008; 2015) e Faraco; Zilles (2017) quanto ao assunto.

A palavra norma possui ampla polissemia. Segundo as referidas referências, podemos estipular, ao menos, dois tipos de normas na esfera do prestigioso: a norma culta/comum/standard e a norma-padrão. A primeira refere-se a um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73) ou, como propõem Faraco e Zilles (2017):

(...) o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram *cultos* (ou seja, a “norma normal⁸” desse grupo social específico). Na sociedade brasileira esse grupo é tipicamente urbano, tem elevado nível de escolaridade e faz amplo uso dos bens da escrita. A chamada norma culta é uma “norma normal”, porque é uma das tantas normas presentes na dinâmica corrente, viva, do funcionamento social da língua. (p.19)

Como se pode observar, as definições de norma culta/comum/standard estão no plano da realização, do real. É uma descrição dos usos correntes, o que nos leva a perceber que não há “a” norma culta, mas um conjunto de variedades cultas no Português Brasileiro, assim como existe um conjunto de variedades populares.

Já a norma-padrão não é uma variedade da língua (como é a norma culta), mas “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p.75). Em outras palavras, verifica-se a definição encontrada em Faraco e Zilles (2017):

(...) é a expressão que designa a “norma normativa⁹”, isto é, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos. Nesse sentido a norma-padrão é um modelo idealizado construído para fins específicos. (p.19)

A norma-padrão está, portanto, no plano da idealização. Tem o objetivo de regular os comportamentos dos falantes, funcionando como “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”. (p. 75)

O problema é que a codificação do que se concebeu como a norma culta brasileira no século XIX, que na verdade ficaria como modelar, padrão para a sociedade, foi organizada/montada não de acordo com os usos cultos correntes da época, mas pela elite letrada e conservadora que ambicionava uma raiz linguística europeia bem distante do utilizado pela população brasileira (CF. PAGOTTO, 1998). Não se tratava apenas de distanciar-se dos usos

⁸ “O modo como se diz habitualmente numa comunidade de fala”. Trata da pluralidade da língua. “Uma língua só pode ser definida como um conjunto de variedades” (FARACO; ZILLES, 2017, p.12-13)

⁹ “O modo como se deve dizer em determinados contextos” Observe-se que a norma normativa “não serve de régua para todos os usos: sua função é servir de parâmetro para certos usos” (FARACO; ZILLES, 2017, p.12;18) Usos estes de que os falantes se valem quando monitoram suas expressões, por razões de expectativas sociais.

populares da língua, mas também dos cultos. Tal atitude criou uma lacuna entre a norma padrão (pautada no PE) e a norma culta brasileira, lacuna percebida até hoje nas práticas de ensino.

No plano da idealização de normas, Faraco (2008) também cita o perfil da norma gramatical, aquela idealizada por filólogos renomados e codificada em manuais tradicionais, como gramáticas e dicionários, contemplando o que seria “o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos” (p. 81) a partir de material escrito e literário. O autor adverte que, nesses compêndios, os juízos acerca de certos usos da norma culta são, muitas vezes, ponderados: os autores mais recomendam do que prescrevem. Ademais, é nítido que, em muitas temáticas abordadas por esses compêndios, as prescrições não são equivalentes e/ou destoam da(s) norma(s) culta(s) brasileira(s).

Resulta dessa pluralidade de abordagens que o aluno/leitor se encontra, muitas vezes, inseguro, o que acaba por reiterar um discurso antigo: “o Português é difícil de aprender”. Isto quando assuntos não são ensinados de forma coercitiva e preconceituosa em relação às variantes populares trazidas pelo aluno, insistindo na cultura do erro, sem levar em consideração a natural variabilidade da língua, valendo-se de uma norma mais fechada do que a própria norma gramatical. Faraco (2015) chama essa norma estreita de “norma curta”. Segundo o autor:

A norma curta não passa de uma súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do exacerbado pseudopurismo que, infelizmente para a nossa cultura linguística e nossas práticas de ensino, se alastrou entre nós desde as últimas décadas do século XIX. (p.25)

Trata-se, portanto de uma norma inflexível, ditadora e preconceituosa que vê a língua de forma homogênea, não valorizando, e por vezes rejeitando de forma abrupta, as variedades da língua. Erroneamente, essa norma tem sido a referência em algumas práticas de ensino, grandes jornais e revistas, cursinhos, concursos públicos.

À escola cabe, pois, garantir ao aluno o domínio das variedades cultas brasileiras, porém sem inferiorizar as variedades vernaculares que o aluno já traz para a sala de aula.

Para Coelho (2015):

É papel da escola oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências sociocomunicativas. Para tanto, deve ensinar a(s) norma(s) culta(s) (e não a norma padrão e muito menos a norma curta), não no sentido de que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas no

sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações. (p.141)

Resumindo o percurso histórico da instituição da norma e a conceituação exposta a esse respeito, Faraco (2015) declara:

Ao cabo de um século e algumas décadas de descaminhos normativos, nos encontramos hoje em meio a dois conflitos cruciais: de um lado, a norma culta praticada de fato frente à norma culta artificial (predicada); de outro, o que me parece ainda pior, um discurso normativo estreito, curto, dogmático que se sobrepõe a um discurso relativamente flexível e que acolhe timidamente algumas das características da nossa expressão culta. (p.25)

Quanto a essa realidade, Vieira (2017a) destaca:

Numa perspectiva didático-pedagógica, devem-se conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui cultas, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Observa-se que o intuito do ensino de Língua Portuguesa deveria ser o de levar o aluno a refletir sobre o uso das normas ensinadas pela escola, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral, em comparação à(s) norma(s) que ele traz consigo, já dominada(s) por ele. Tanto a norma culta (norma normal prestigiada) quanto a norma-padrão (norma prescritiva) não devem ter exclusividade no ensino de língua. Não existem sozinhas. Junto a elas, em conjunto, articulam-se outras variedades da língua. Faraco e Zilles (2017) destacam a importância da variação linguística no ensino da língua:

A variação linguística precisa, então, estar presente no ensino de língua. E isso porque é intrínseca a toda e qualquer língua, porque se distribui por todos os níveis linguísticos, porque contribui para a constituição e significação das

interloquções de que participamos, porque é ativamente utilizada na construção de efeitos de sentido em nossos textos orais e escritos, porque constitui nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais. (p.175)

Segundo essa perspectiva, o ensino da língua não pode ser exclusivista, segregando o que deve ser destacado e o que não precisa de relevo. Sobre esse assunto, percebe-se, hoje, que, apesar de muitos estudos sobre a importância do ensino da modalidade oral, ainda persiste, em muitas escolas, uma visão valorativa em relação à escrita em oposição a uma visão simplória e coloquial direcionada à fala.

Segundo Marcuschi (2010), “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” (p.17). Quando o aluno chega à escola, já é competente no uso da modalidade oral da língua, adquirida em contextos informais do cotidiano e nas relações sociais dos quais ele faz parte desde a tenra infância. Dessa forma, ele começa a se socializar e inserir-se culturalmente. Já a escrita é adquirida em contextos formais de ensino, sobretudo na escola. O problema é concluir desta informação a proposição de que à escola cabe somente o ensino da modalidade escrita em usos formais e o declínio e até a estigmatização da fala do aluno.

A competência oral do aluno deveria ser ampliada, uma vez que a fala também varia. Está sujeita a monitorações por parte do falante a depender dos contextos em que a interação esteja acontecendo. Por exemplo, a fala em uma conversa entre amigas possui pouca ou nenhuma monitoração estilística se comparada a um discurso efetuado em um congresso, exigindo grau alto de controle daquilo que se diz. Logo, a escola também deveria trabalhar os usos da modalidade oral em contextos formais, sempre em comparação e reflexão com o vernacular espontâneo, a fim de ampliar a competência comunicativa do aluno em ambas as modalidades da língua.

Para Marcuschi (2010), existem quatro tendências de tratamento da relação fala-escrita. A primeira é a perspectiva das dicotomias. Segundo o autor:

Trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de

uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*. (p. 27)

Essa perspectiva divide a língua falada e escrita em dois blocos polarizados com características típicas conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 6. Dicotomias estritas na distinção fala e escrita segundo Marcuschi (2010)

fala	<i>versus</i>	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentada		completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27)

Para Marcuschi, essa perspectiva é inadequada, uma vez que não trabalha com os usos discursivos ou mesmo com a produção textual. Considera a fala como “o lugar do erro e do caos gramatical” (p. 28), enquanto para a escrita fica prefigurado “o lugar da norma e do bom uso da língua” (p. 28). Logo, conclui-se ser uma perspectiva estigmatizadora e geradora de preconceitos quando posta em prática.

A segunda perspectiva de abordagem da relação fala-escrita é a “fenomenológica de caráter culturalista” ou “perspectiva culturalista”, segundo o autor:

É a que observa mais a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento (p. 28).

Nessa visão, a escrita é supervalorizada, sendo suas características observáveis no quadro abaixo:

Quadro 7. Visão culturalista na distinção cultura oral e cultura letrada segundo Marcuschi (2010)

cultura oral	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi (2010, p. 29)

Para o autor, esta também não é uma perspectiva adequada para a observação dos fatos de língua. Ela traz essencialmente três problemas em sua visão: etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante.

A terceira perspectiva é a variacionista. Segundo o autor:

Trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da variação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal, não fazendo distinção entre fala e escrita (p. 31).

O quadro abaixo revela as características dessa tendência:

Quadro 8. A perspectiva variacionista na observação das variedades fala e escrita juntas segundo Marcuschi (2010)

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	variedades não-padrão
Língua culta	língua coloquial
Norma padrão	normas não-padrão

Fonte: Marcuschi (2010, p. 31)

Embora Marcuschi não utilize a desejável oposição entre as categorias *norma-padrão* (como norma normativa) *versus norma culta* (como norma normal), como estabelecida em Faraco (2008) e em Zilles; Faraco (2017), e acabe por misturar categorias do plano do registro (coloquial e não coloquial) e da variedade (popular e culta), é relevante sua proposta no sentido de não apresentar de forma enrijecida diferenças entre fala e escrita, mas demonstrar que variedades linguísticas e/ou registros quaisquer se correlacionam a essas modalidades. Outro fato importante é destacar que, aqui, é possível perceber que a variação ocorre nas duas modalidades, evitando, dessa forma, a associação da escrita à “língua padrão”.

Segundo Marcuschi (2010), tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* de gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas. (p. 42)

Apesar de não fazer distinções entre fala e escrita, diferentemente das duas tendências anteriores, mas sim uma observação do *continuum* de variação existente nas duas modalidades, a problemática dessa perspectiva é o direcionamento a um desempenho dialetal nos indivíduos, o que para Marcuschi seria impossível. Sua posição é a de que a fala e a escrita não são “propriamente dois dialetos”, mas sim “duas modalidades de uso da língua”; logo, ao dominar a língua escrita, o aluno torna-se bimodal, “fluente em dois modos de uso e não simplesmente dois dialetos”. (p. 32)

A quarta perspectiva para a abordagem da relação fala-escrita é a sociointeracionista, aquela que tem como fundamento a visão da linguagem como interação. Segundo o autor:

Este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real. (p. 33).

De acordo com essa perspectiva, tanto a modalidade oral quanto a escrita apresentam propriedades comuns, como se dispõe no Quadro 9:

Quadro 9. Perspectiva sociointeracionista observando fala e escrita numa perspectiva dialógica Marcuschi (2010)

Fala e escrita apresentam

Dialogicidade

Usos estratégicos

Funções interacionais

Envolvimento

Negociação

Situacionalidade

Coerência

Dinamicidade

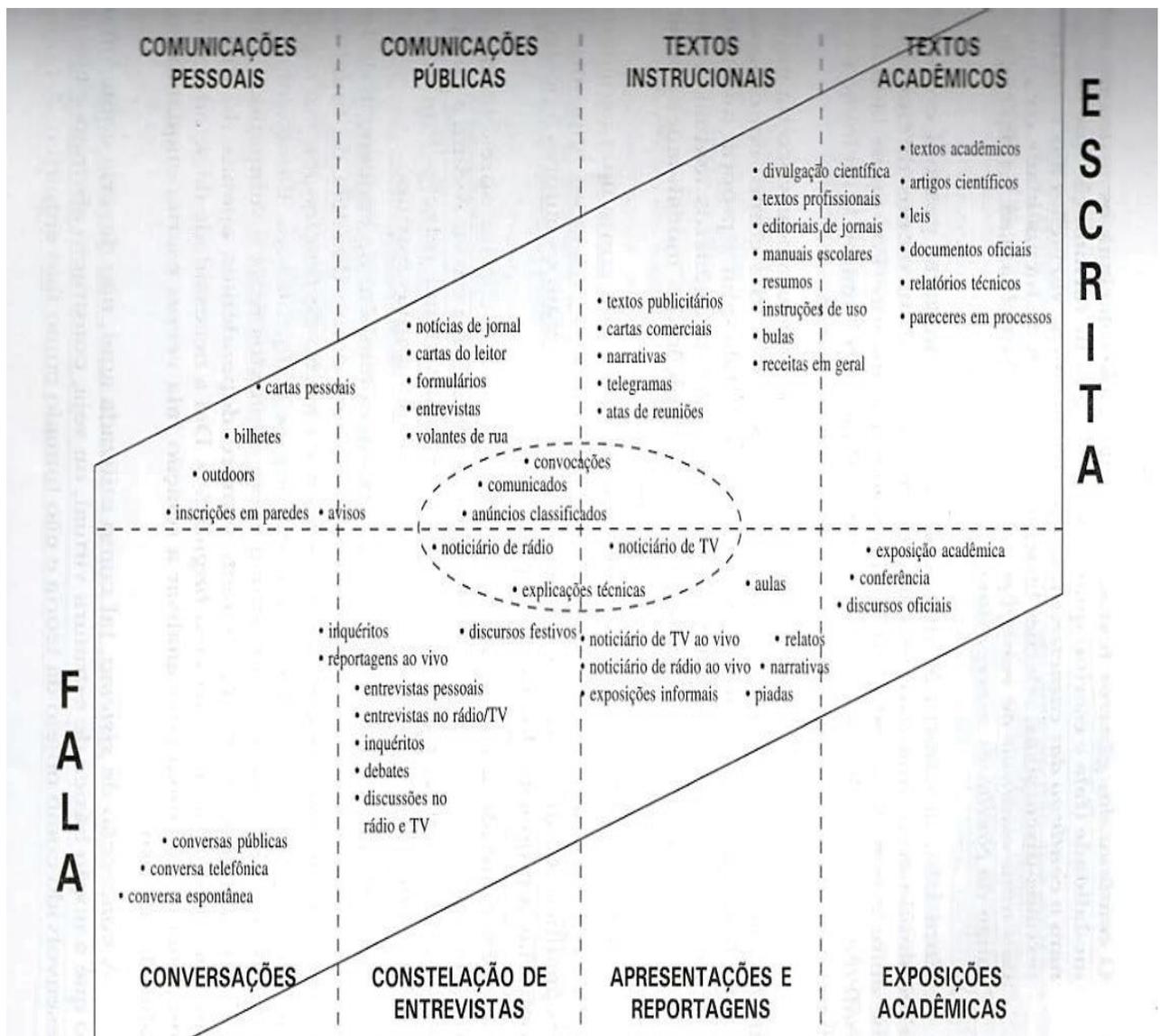
Fonte: Marcuschi (2010, p. 33)

Em resumo a todas essas observações, Marcuschi (2010) comenta que:

Pode-se dizer que discorrer sobre as relações oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala/escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques. (p. 34)

Em outras palavras, as diferenças e semelhanças entre cada modalidade se manifestam em práticas da linguagem. Suas relevâncias serão explicitadas a partir dessas práticas, situando o papel, a importância e o lugar de cada uma. É importante ressaltar que o autor aponta para um trabalho com os gêneros textuais para evidenciar as características de cada modalidade e perceber que tanto fala quanto escrita (realizações de cada modalidade) apresentam, como já falado anteriormente, um *continuum* de variações; ambas variam do menos ao mais formal. É possível observar o impacto dessa asserção no esquema construído pelo autor e a seguir representado, no Gráfico 3:

Gráfico 3. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010).



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

Resumindo, o autor declara:

O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (p. 42).

Destarte, Marcuschi evidencia que ambas as modalidades variam em um *continuum*, e a comparação entre elas deve ser norteada nesse *continuum*, que envolve as condições de produção e uso da língua.

Cabe observar que a concepção dessa proposta remete aos estudos de Bortoni- Ricardo (2004) sobre variação, já sistematizada na primeira seção deste capítulo.

Diante de todas as asserções vistas anteriormente, Vieira (2013) acrescenta:

(...) assumimos, aqui, que às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o continuum da variação, o reconhecimento e/ou o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje. (p. 65)

Como se pode observar, a autora defende que, a depender do estatuto da variante no PB, a escola poderá apresentar variantes do *continuum* fala-escrita apenas para o reconhecimento, nas atividades de leitura, ou para o emprego, nas atividades de produção.

Por último e a título de sistematização, os *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*, de Vieira (2017a), abordam: o ensino de gramática considerando o aspecto reflexivo sobre a língua (Eixo I); o ensino de gramática considerando a produção de sentidos (Eixo II) e o ensino da gramática considerando o plano da variação e normas linguísticas (Eixo III).

4. ETAPA DIAGNÓSTICA: A ORDEM DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS NA ESCOLA

Cumprindo os pressupostos sistematizados no presente trabalho, foi realizada uma pesquisa-piloto, a fim de promover o que os autores Bortoni- Ricardo (2004), Franchi (2006) e Pilati (2017) propõem como essencial ao trabalho pedagógico: conhecer a realidade sociolinguística dos alunos e de suas comunidades de fala. Assim, foi feita uma espécie de diagnose dos usos linguísticos quanto ao fenômeno em estudo, qual seja, o da colocação pronominal em contextos com uma só forma verbal.

Essa etapa da proposta de trabalho foi realizada em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, mais precisamente no centro de Imbariê. A população desse lugar vive à espreita da violência e disputa de facções do tráfico de drogas. A maioria dos alunos é moradora do bairro e de baixa renda, excetuando-se uma pequena parte oriunda de alunos transferidos de escolas públicas de outros bairros e escolas particulares.

A escola é de porte médio, possuindo 14 salas, e funciona em três turnos (manhã, tarde e noturno), oferecendo vagas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio de formação Geral e Normal (1º ao 3º ano).

Esta pesquisa tem como público-alvo alunos do Ensino Fundamental, mais especificamente os alunos de três turmas de 9º ano da escola citada. As turmas possuem cerca de 35 a 45 alunos por sala e com frequência razoável. A faixa etária desse ano escolar abrange alunos de 13 a 15 anos, salvo alguns estudantes que apresentam distorção série-idade por motivos de repetência e evasão escolar em algum ano.

O objetivo da etapa diagnóstica é verificar os usos que os estudantes fazem dos clíticos pronominais em textos da modalidade escrita, dentro de dois contextos: um de suposta menor monitoração e outro de maior controle. Os dados foram obtidos por meio de dois instrumentos comparativos: (i) escrita de dois textos de caráter opinativo sobre duas notícias (Cf. Anexo 2); e (ii) escrita de uma notícia sobre um dos três temas abordados na atividade (Cf. Anexo 3). Para a realização da diagnose, foram utilizadas cinco aulas com 1h30 de duração cada.

4.1. Relato da experiência: atividades de leitura e produção textual

Primeiramente, abordou-se o contexto do gênero textual a ser utilizado na diagnose, a notícia. Foram explicitadas as características desse gênero e sua linguagem a depender da

clientela à qual se dirige (pode ser mais ou menos formal); para tanto, foi realizada, também, a observação comparativa de dois jornais mais consumidos pelos alunos e seus familiares, o jornal *Meia Hora* (endereço a classes menos abastadas socioeconomicamente e de linguagem, ao que parece, predominante mais informal) e o jornal *Extra* (endereço a classes mais abastadas socioeconomicamente e de estrutura mais formal). Cabe salientar que o jornal *O Globo* sequer foi citado pelos discentes como opção de veículo jornalístico utilizado. Para a conclusão dessas atividades iniciais, foram utilizadas duas aulas. O objetivo era ambientá-los de maneira geral a notícias e também mostrar que o gênero notícia pode variar linguisticamente a depender do suporte em que está inserido, uma vez que a diagnose desta pesquisa se pautaria no uso desse gênero do domínio jornalístico.

Após a elucidação do gênero citado, deu-se início à diagnose em si com o objetivo de verificar os usos que os alunos fazem dos pronomes átonos em textos escritos. Vale ressaltar que em nenhum momento a temática da colocação pronominal foi abordada em aula desde o início do período letivo de 2017.

Aplicou-se, então, uma primeira atividade que se constituía de uma escrita opinativa sobre duas notícias que lhes interessassem e despertassem o desejo de escrever. Ambos os textos, embora com abordagens diferentes, foram selecionados pela temática em questão, presente na vida de qualquer ser humano: relacionamentos. Os referidos materiais tornaram-se textos atrativos e aguçadores da curiosidade dos alunos, justamente por serem do gênero jornalístico, no caso notícias, que trazem em si o caráter verossímil, por dizerem respeito a algo que realmente teria acontecido, um fato. E, conforme o esperado, os textos instigaram trocas, questionamentos, ideias e opiniões que favoreceram a escrita sobre os textos trabalhados.

A primeira notícia falava sobre um casal com problemas de convivência que passou a se relacionar, cada um deles, com outras pessoas pela internet e que, ao final, descobriu serem eles mesmos as supostas outras pessoas. A segunda notícia falava sobre o primeiro beijo de uma jovem que terminou em morte súbita devido à emoção do momento. Os dois textos foram bem aceitos pelos alunos. Primeiramente, foram lidos em sala de aula e, a partir da leitura, renderam um pequeno debate motivador da escrita dos textos, logo a seguir.

Para a aplicação dessa primeira atividade, tentou-se criar um ambiente para a composição dos textos o mais livre possível de formalidades. Sabe-se, entretanto, que inevitavelmente os textos foram vistos como trabalho escolar e tinham como destinatário a professora. Provavelmente, tais situações já poderiam ser fatores para a monitoração das redações, muito embora tenha sido explanado, em aula, que o objetivo do trabalho era a

escritura das opiniões da forma que quisessem e que não haveria correções do texto, nem ortográficas, nem de qualquer natureza. Em outras palavras, foi estabelecido que o texto era o foco. As ideias e opiniões dos estudantes sobre as notícias eram o esperado pela docente com essa atividade. E tal expectativa foi amplamente apresentada pela professora na aula anterior, no dia da aplicação da atividade e na sua continuidade. Algumas rápidas saídas da docente da sala de aula também foram utilizadas como estratégia, objetivando fundamentar o caráter de liberdade da escrita, e colaboraram para a formação de um ambiente sem maiores pressões, como, por exemplo, as advindas do olhar atento da professora, do receio de colar – mesmo que a troca discursiva tenha sido incentivada para melhor aprofundamento de ideias – ou, ainda, da questão do horário, término da aula, como dificultadores da produção textual.

Para erradicar também o possível efeito negativo do tempo de consecução da tarefa, foram disponibilizadas duas aulas para a concretização da atividade proposta. Apenas a escrita opinativa, dentro do contexto das notícias lidas, era o ensejado. Dessa forma, esperava-se que os dados dessa produção escrita resultassem do menor grau de monitoração estilística possível para o contexto em questão, em virtude da formação de um ambiente de livre expressão sem correções nem outras formas avaliativas que pudessem dificultar. A única restrição imposta foi em relação ao quantitativo mínimo de linhas por redação, cerca de quinze em cada texto. Utilizaram-se para a conclusão desse segmento da proposta duas aulas.

Na conclusão dessa primeira tarefa de produção, partiu-se para a aplicação da segunda proposta de atividade diagnóstica. Se antes os alunos deram suas opiniões acerca das notícias previamente selecionadas, agora eles seriam os jornalistas e escreveriam sua própria notícia. Foi explicitado que, nessa atividade, o contexto era diferente do da atividade anterior e eles mesmos chegaram à conclusão de uma escrita “mais formal”, como disseram, sem “opinião pessoal”. Três temas foram elencados para a escolha deles: (i) acidentes de trânsito; (ii) violência e drogas; (iii) relacionamentos (amizades, namoro, família). Todos esses temas foram escolhidos considerando a realidade do local e o que proporcionaria aos alunos maior facilidade para a escrita do texto. Utilizou-se apenas uma aula para a resolução dessa atividade.

Com a aplicação dessas duas atividades de produção, esperava-se contar com dois tipos de textos para observar, contabilizar e comparar os usos dos pronomes átonos: textos produzidos supostamente com menor grau de monitoração (textos opinativos) e textos menos autorais e supostamente mais monitorados (notícias).

Apesar de, em teoria, os textos em questão – opinativos e notícias – não serem representativos de gêneros tão distantes em termos de monitoração estilística, percebeu-se, na

análise dos dados, como se verá adiante, que, através da estratégia discursiva utilizada pela docente, das condições das atividades, do tema e da audiência, mais do que pela diferenciação dos gêneros, houve comportamento diferenciado dos alunos quanto ao controle de suas escolhas linguísticas, conforme se almejava, e conseqüente mudança nos resultados. Constatou-se, como será descrito *a posteriori*, um controle maior na escrita, percebido na redação das notícias. Pode-se dizer, então, que o contexto sócio-comunicativo garantiu dois graus de monitoração perceptíveis no cotejamento dos dados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa” (p.63). No caso acima, tanto o ambiente quanto o interlocutor são os mesmos, respectivamente, a sala de aula e a professora. Entretanto, percebeu-se que o tópico da conversa foi fundamental para a alternância de estilo na redação dos alunos.

Peterson (2010) denomina como “*continuum* de formalidade” (p.204) a alternância percebida nos três veículos jornalísticos analisados em sua pesquisa. São eles: *O Globo* (escrita mais formal), *Extra* (meio termo entre o formal e o informal) e *Meia Hora* (mais informal). A linha desse contínuo traça características de maior a menor preocupação com a norma culta, consoante modelos de norma-padrão. Em sua pesquisa, a diferença se associava com o perfil do público-alvo idealizado para cada jornal. Já nas atividades aplicadas na diagnose desta pesquisa, a diferença de resultados também pode estar associada à identidade social assumida pelo discente: primeiro, como um indivíduo expressando seu ponto de vista, opinião sobre algo; depois, como um profissional da escrita, um jornalista.

Enfim, para Bortoni-Ricardo (2004):

Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. (p.62)

Dos três direcionamentos citados pela autora, acredita-se que o último – porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso – foi o mais considerado pelos alunos. Os outros dois, em boa parte, foram atenuados pelo contexto sócio-comunicativo criado pela docente.

4.2. Resultados gerais da diagnose¹⁰: a ordem dos clíticos pronominais nas redações dos alunos

Em relação à primeira atividade proposta, a escrita de artigos de opinião, foram recolhidas 122 redações das quais foram extraídos 156 dados de pronomes átonos em lexias verbais simples. Observou-se que a maior parte dos dados obtidos nessas redações foi de pronomes átonos em posição proclítica, conforme atesta a tabela abaixo:

Tabela 3. Índices das variantes pré e pós-verbal: artigos de opinião (9º ano)

TOTAL DE DADOS	PRÓCLISES	ÊNCLISES
156 ocorrências	151 – 96,79%	5 – 3,20%

A seguir, estão citadas as únicas ocorrências de ênclise no total de 122 redações das três turmas selecionadas.

1. Esse tipo de problema é muito comum, pois *trata-se* apenas de traição.
2. Ele fez de tudo para *salvá-la*.
3. A população queria *prendê-lo* ou então *matá-lo*.
4. Nesse caso, *trata-se* de uma traição.

De acordo com a GT, diante de conjunção coordenativa sindética, como no exemplo (1), aplica-se a ênclise do pronome. Como esses alunos não demonstraram domínio das regras de colocação pronominal consoante o modelo padrão tradicional, e isso já era o esperado, temos por hipótese que essa variante pós-verbal estaria relacionada a certo grau de cristalização da expressão “trata-se de”. O mesmo caso ocorre no exemplo (4), contexto em que também não se recomenda antepor o clítico pronominal diante de adjunto adverbial, separado por vírgulas inclusive.

¹⁰ Sem dúvida, outros aspectos não relacionados à ordem dos clíticos pronominais interessariam à atividade docente, como, por exemplo, o domínio dos gêneros textuais, a coerência na seleção das informações e no tratamento dos temas, dentre outros aspectos. Por motivos relacionados ao propósito específico da presente pesquisa, só são explorados, nesta diagnose, o emprego das estratégias de colocação pronominal.

No caso da ocorrência (2), temos a combinação preposição mais verbo na forma infinitiva mais clítico acusativo (*o, os, a, as*), contexto em que a própria GT admite flexibilização da ordem. Segundo os estudos de Peterson (2010), que considera o gênero cartas de leitor, quando há este tipo de estrutura, “a realização da ênclise é categórica (100%), confirmando que tal estrutura é determinante no favorecimento da variante pós-verbal” (p.103). Nos poucos contextos de aprendizagem de ênclise, Rodrigues-Coelho (2011), em análise de redações escolares, também verificou que o infinitivo seguido de clítico acusativo era mais produtivo.

Quanto ao exemplo (3), temos dois casos de domínio do infinitivo mais acusativo. O dado “queria prendê-lo” traz uma construção com duas formas verbais, em que a segunda é complemento da primeira (uma tradicional subordinada substantiva reduzida de infinitivo). Nesse caso, a adjacência do pronome ao segundo verbo é a opção preferencial do PB. Desse modo, não se tem por hipótese que o aluno faça a chamada “subida de clítico” (A população *o* queria prender), por nem sequer possuir esse conhecimento em seu repertório linguístico. Já em relação ao dado *matá-lo*, a recomendação tradicional estabelece que, diante de conjunção alternativa (ou) ou de advérbio sem pausa (então), a próclise é obrigatória. Sabe-se, entretanto, que as recomendações não se aplicam, da mesma forma, nos contextos a depender do tipo de clítico e da forma verbal. Como se observou na revisão bibliográfica dos estudos sobre o tema, o infinitivo e as formas acusativas de terceira pessoa favorecem a ênclise. Assim, mesmo na escrita dos estudantes, em que se registra opção semicategórica pela próclise, ocorrem dados de ênclise no referido contexto.

Analisando cada tipo de clítico por contextos sintáticos, buscou-se verificar a influência de alguns fatores presentes nos textos como: elementos proclisadores; início absoluto e pausa; após sujeito; após conjunção coordenativa, após advérbios curtos e longos, pronomes demonstrativos, além da forma verbal infinitivo - formas não finitas.

A tabela abaixo revela o quantitativo de dados colhidos do total da amostra, segmentados de acordo com o contexto antecedente e a forma verbal anteriormente citada, observados nos textos opinativos.

Tabela 4. Distribuição dos dados de próclise e de ênclise por contexto morfosintático: artigos de opinião (9º ano)

CONTEXTO ANTECEDENTE	PRÓCLISE	ÊNCLISE
Após elemento proclisador	52 – 34, 54%	0
Após sujeito	39 – 25,16%	0
Inf. formas não finitas ¹¹	27 – 17,41%	1 – 0,64%
Início absoluto e pausa	12 – 7,74%	1 – 0,64%
Após conj. coordenativa	10 – 6,45%	1 – 0,64%
Após advérbios curtos	8 – 5,16%	1 – 0,64%
Após advérbios longos	2 – 1,29%	0
Após pron. demonstrativo	1 – 0,64%	0
Sem partícula atrativa	0	1 – 0,64%
TOTAL	151 dados – 96,79%	5 dados – 3,20%

Conforme atesta a tabela acima, não houve casos de ênclise após: elemento proclisador, sujeito, advérbios longos e pronome demonstrativo; além disso, também não houve ênclise em contextos com infinitivo (formas não finitas). A análise de todos esses dados só reafirma o caráter semicategórico da colocação pronominal para esses alunos de 9º ano. Na amostra, a maior parte dos dados colhidos, é de próclise. Há poucos contextos de resistência enclítica como: a forma cristalizada trata-se e infinitivo mais acusativo.

Em relação à segunda atividade proposta, foram recolhidas 94 redações. Delas coletaram-se 75 dados em lexias verbais simples.

Observou-se que a maioria das ocorrências obtidas também foi de pronomes átonos em posição proclítica ao verbo, embora o número de ênclises nas notícias seja maior do que o verificado nos textos opinativos, conforme atesta a tabela a seguir:

Tabela 5 - Índices das variantes pré e pós-verbal: notícias (9º ano)

TOTAL DE DADOS	PRÓCLISE	ÊNCLISE
75 ocorrências	67 – 89,33%	8 – 10,66%

¹¹ Os dados de formas não finitas foram controlados à parte, em função de seu comportamento diferenciado em relação ao fenômeno em estudo.

A seguir, podem ser observadas as únicas ocorrências de ênclise encontradas nas 94 redações do gênero notícia das três turmas selecionadas.

5. *Alega-se* que o motorista era um refugiado.
6. Infelizmente não deu tempo de *levá-lo* ao hospital.
7. Pensou logo em *sequestrá-la*.
8. Ele saiu com esperança de *encontrá-la*.
- 9- Eles conseguiram *separá-los* e *levá-los* até o hospital mais próximo.
- 10- A seguir, *soube-se* que o chefe do tráfico havia sido preso.
- 11- O criminoso já *encontra-se* aos cuidados de médicos.

De acordo com a GT, o exemplo (5) atende à prescrição de que, em contexto de início absoluto, se usa a ênclise. Nas ocorrências (6), (7) e (8), percebemos a combinação preposição mais verbo na forma infinitiva mais clítico acusativo (*o, os, a, as*), como já observado anteriormente, nesse tipo de estrutura; ao que tudo indica, o contexto deve favorecer a posição enclítica. Na frase (9), temos dois casos semelhantes ao exemplo (3), de ênclise, no artigo de opinião. As mesmas explicações são cabíveis aqui. No dado (10), atendeu-se, superficialmente, à recomendação de não se antepor o clítico pronominal diante de adjuntos adverbiais, sobretudo maiores e seguidos de vírgula (.). No caso da ocorrência (11), ao contrário da recomendação tradicional, a de que diante de “advérbio curto sem pausa” a próclise é obrigatória, o estudante registrou a ênclise.

Analisando cada tipo de clítico por contextos sintáticos, percebeu-se a influência de alguns fatores presentes nos enunciados, tais como: elementos proclisadores; início absoluto e pausa; infinitivo - formas não finitas; após sujeito; após conjunção coordenativa e após advérbios curtos.

A tabela abaixo revela o quantitativo de dados colhidos do total da amostra, segmentados de acordo com o contexto antecedente e a forma verbal elencada, observados nas notícias.

Tabela 6. Distribuição de dados de próclise e de ênclise por contexto morfossintático: notícia (9º ano)

VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS	PRÓCLISE	ÊNCLISE
Após sujeito	23 – 30,66%	0
Após elemento proclisador	19 – 25,33%	0
Início absoluto e pausa	9 – 12%	2 – 2,66%
Inf. formas não finitas	7 – 9,33%	3 – 4%
Após conj. coordenativa	6 – 8%	1 – 1,33%
Após advérbios curtos	3 – 4%	1 – 1,33%
Sem partícula atrativa	0	1 – 1,33%
TOTAL	67 – 89,33%	8 – 10,66%

Conforme atesta a tabela acima, não houve casos de ênclise após sujeito e elemento proclisador. Entretanto, percebeu-se um pequeno aumento no uso da posição pós-verbal, confirmando a hipótese de que os alunos se monitorariam em virtude do gênero textual selecionado. Percebeu-se, também, que o fator assunto interferiu quanto ao maior ou menor controle na escrita das redações. Apesar do aumento de ênclises, a grande maioria dos dados colhidos é de próclise. Há poucos contextos de resistência da variante enclítica, como: a forma cristalizada *trata-se*, a combinação preposição mais verbo na forma infinitiva mais clítico acusativo *o, os, a, as* (cf. dois casos no exemplo 3 e dois casos no exemplo 9).

Cotejando os dados dos dois tipos de atividades aplicadas, notou-se que, apesar de os contextos serem diferentes e com variabilidade do gênero no contínuo de monitoração estilística, a posição do clítico pronominal mais utilizada pelos alunos é a pré-verbal. Atestou-se que os discentes quase não fazem uso da posição pós-verbal, sobretudo no gênero supostamente menos controlado, e a posição mesoclítica nem sequer foi observada, confirmando o que diz Peterson (2010):

Supõe-se que a ausência de dados de mesóclise se deva ao fato de essa estrutura ser restrita a um contexto específico (de verbos no futuro e usualmente em construções sem “atratores” tradicionais) e de ela estar em desuso no PB. Ao que parece, considerando-se outros estudos sobre o tema (VIEIRA, 2002; MACHADO, 2006; NUNES, 2009), a ocorrência de mesóclise é rara e configura-se como marca tradicional de escrita tida como de alto padrão ou de um gênero textual especializado. (p.63)

Observe-se, ainda, a tabela a seguir com a distribuição geral dos dados de próclise e ênclise em contextos com lexias verbais simples nos dois instrumentos diagnósticos considerados:

Tabela 7- Índices das variantes pré-verbal e pós-verbal em cada gênero textual e no conjunto de dados.

INSTRUMENTOS DIAGNÓSTICOS	PRÓCLISE	ÊNCLISE	TOTAL
TEXTO OPINATIVO	151 – 96,79%	5 – 3,20%	156
NOTÍCIA	67 – 89,33%	8 – 10,66%	75
TOTAL	218 – 94,37%	13 – 5,62%	231

Do total geral de dados colhidos, apenas 5,62% foram de uso pronominal na posição enclítica, o que atesta o uso da próclise como opção mais realizada e preferencial dos alunos, apesar de os instrumentos diagnósticos estarem inseridos em contextos distintos de monitoração estilística, influenciados não só pelo gênero textual, como também pelo fator assunto.

Apesar de confirmada a não preferência pela posição enclítica por parte dos alunos, pode-se perceber uma variação maior na atividade que sugere uma escrita mais cuidada, monitorada: enquanto na escrita da primeira atividade o índice de próclise sugere uma regra semicategórica (segundo LABOV, 2003), na segunda o índice sugere uma regra variável. É possível, então, supor que eles percebam, talvez pela observação dos textos-base, que este uso é realizado em situações mais formais de escrita.

Ao fim da análise de todos os dados de clíticos pronominais presentes nos dois instrumentos diagnósticos, notou-se, também, o uso de pronomes pessoais do caso reto em posição de objeto em 16 ocorrências descritas logo a seguir.

12. *Rendeu ela e matou ela.*
13. *Roubou e estuprou ela.*
14. Quando a moto *atropelou ela* o piloto fugiu
15. Como ela viu e *avisou ela.*
16. Foi *visitar ele.*
17. E *levou ele* para o hospital.
18. *Assassinou ele*
19. Logo após os médicos *examinar ele*
20. A polícia *levou ele*

21. Mas Safira *encorajou ele*.
22. *Ofereceu* um doce *a ela*
23. *Fazer ele* voltar a vida.
24. Alguns homens *chamaram ela*
25. Na hora do acontecimento *reconheceram ela*.
26. Assim que *colocaram ela* na ambulância
27. *Levaram ele* para o hospital.

Apesar de a GT condenar o uso do pronome reto na função de objeto direto e prescrever o uso dos oblíquos átonos nessa função sintática, alguns alunos designaram as pessoas do discurso na função de complemento dentro das opções disponíveis em sua variedade. Logo, a dificuldade verificada é a ausência do conhecimento prévio de ao menos parte dos alunos do que é um clítico, sua utilidade e usos nas sentenças. É preciso ressaltar que, para se ter uma escolha, é necessário, antes, ter o conhecimento das opções. Esses dados mostram que, além da ordem, o próprio uso dos clíticos deve ser trabalhado na escrita de vários gêneros textuais. As 16 ocorrências foram retiradas do segundo instrumento, a escrita de uma notícia, texto de estrutura mais formal, do qual se esperava um maior controle.

Essas ocorrências trouxeram o questionamento quanto às estruturas que o aluno efetivamente domina de forma consciente. Até então, no decorrer da análise dos resultados dos clíticos em LVS encontrados nos dois instrumentos trabalhados, o estudo sugeriu o efeito de algum grau de monitoração do que era escrito, até porque houve variação em relação ao gênero e às condições de produção de cada texto. Entretanto, a partir dos dados acima, questiona-se se determinados alunos podem efetivamente monitorar a ordem dos clíticos pronominais em função das estruturas gramaticais que compõem a variedade que utilizam.

Enfim, percebeu-se que, no geral, há grande preferência pela próclise, mas visualizou-se a introdução da ênclise na escola em contextos bem específicos como com os infinitivos mais *o(s)/a(s)*, com o clítico *se* numa provável estratégia de indeterminação e também com estruturas cristalizadas. Também houve um caso de provável hipercorreção no texto de maior monitoração estilística (“O criminoso já encontra-*se* aos cuidados de médicos”), no qual o aluno colocou o pronome na posição enclítica quando a prescrição recomendaria, nessa situação, a próclise. De todo modo, os alunos precisam ser instrumentalizados, mais enfaticamente, da(s) variante(s) culta(s) da língua, a fim poderem se inserir em todas as oportunidades na qual esta(s) variante(s) seja esperada.

Com base nesses resultados, parte-se da hipótese de que o aluno não tenha conhecimento efetivo das regras de colocação pronominal, até mesmo porque não domina todas as formas clíticas. Desse modo, talvez seja necessário trabalhar o emprego do clítico, principalmente o de terceira pessoa (Eixo I). Nesse sentido, não só o *continuum* a ser observado deva ser o de monitoração estilística, mas sim o de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), ao apresentar formas que não são efetivamente de situações de fala espontânea (já conhecidas pelos discentes).

4.3. Apreciação crítica do estudo-piloto

Na definição da temática da pesquisa, anterior à aplicação da diagnose e à imersão em textos variados para a fundamentação do trabalho, o pensamento norteador das hipóteses era o seguinte: ensinar os alunos a utilizar ênclise – supondo que não a usavam – e trazer à sua realidade a existência da mesóclise, também supondo que não conheciam esse tipo de estrutura linguística, por ser arcaica e estar em desuso. Adentrando, porém, nos fundamentos a partir das leituras, percebeu-se que metodologias e práticas de ensino ainda estavam arraigadas a uma tradição metalinguística, a um ensino mecânico, afeito a decorebas e pouca reflexão linguística. Na realidade, o estudo-piloto objetivava estabelecer estratégias que fizessem regras gramaticais fixar-se na mente do discente, que, como “por mágica”, passaria a usar ênclises em tudo e até quem sabe mesóclises. “Ri de mim”, de nervoso e da ingenuidade do pensamento, mesmo após sete anos como docente de língua materna.

Esperava-se que os alunos já conhecessem estruturas proclíticas e enclíticas, e que apenas não as utilizavam com alguns clíticos pronominais, como *nos*, *o(s)*, *a(s)* e *lhe*. Pensava ser a tarefa docente trazer luz aos discentes em relação aos usos desses pronomes. Na arrogância acadêmica, não foram levadas em profunda consideração, antes da diagnose, quem eram os alunos por trás dos textos: alunos de três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, não do 3º ano do Ensino Médio; com letramento comprometido por questões socioeconômicas, desestímulo – cultural da localidade – ao prosseguimento dos estudos; baixo índice de alunos leitores, dentre outros aspectos. Trata-se de fatores importantes para a definição de objetivos e avaliação dos resultados.

A imersão nas leituras gerou desconstrução e reconstrução de metodologias; entretanto, nada foi tão decisivo como os resultados observados na diagnose. A princípio, imaginava-se lidar, na proposta pedagógica, apenas com as questões de variação relativas, sobretudo, à ordem

dos clíticos pronominais (Eixo III do ensino de gramática, segundo Vieira, 2014, 2017). Seria(m) trabalhado(s) o(s) uso(s) culto(s) do PB, auxiliando no desenvolvimento do repertório discente. O conhecimento vernacular seria aproveitado e a ele acrescentadas novas possibilidades, a fim de que o aluno fizesse as adaptações por conta de monitoração estilística de acordo com o contexto inserido.

Na avaliação dos resultados da diagnose, notou-se que os clíticos antes citados como sem uso (*nos*, *o/a* e *lhe*) surgiram em alguns dados. Presumiu-se, com isso, que havia um conhecimento anterior, mesmo que do domínio de poucos discentes. Através da análise dos dados colhidos, pôde-se perceber que os estudantes quase não faziam uso dos clíticos pronominais na posição pós-verbal. Por mais que estudos do PB atentem para um direcionamento geral proclítico, alguns contextos de resistência enclítica ainda são observados sobretudo em gêneros da escrita monitorada por usuários de alto grau de escolaridade. Os estudantes vão para a escola no ensejo de dominar as estruturas formais referentes, principalmente, à modalidade escrita da língua. Já se constatou que o ensino de Língua deva contemplar as diversas variedades linguísticas, inclusive a “norma culta/ comum/ standard”, segundo Faraco (2008), variedade utilizada em práticas de maior grau de monitoração nas modalidades falada e escrita. Em vez de focar no ensino de uma norma inflexível e preconceituosa, que valoriza apenas memorização de regras e restrições em rejeição a qualquer outra variante mais popular (o que mais do que uma norma padrão geral foi identificado pelo autor como uma “norma curta”), caberia levar o estudante ao contato com diversas instâncias de letramento, sobretudo na modalidade escrita em diversos gêneros textuais.

Na reflexão pós-qualificação e com novas leituras, novas reflexões foram feitas passou-se a supor que o aluno não dispõe de um conhecimento prévio sobre o assunto em questão; haveria apenas a interiorização da existência da ênclise sem reflexão ainda sobre essa estrutura, nem consciência do que seja. Será que o aluno conhecia a função (para que serve) dos clíticos pronominais e da colocação? Será que sabe que o PB culto faz alguns usos específicos (ainda) na escrita diferentes dos praticados na oralidade? Sabe que estruturas mesoclíticas existem e como funcionam, uma vez que, no 1º ano do EM, vai lidar com textos literários que contêm essas estruturas, ou mesmo em contextos atuais como poemas, canções e até em textos humorísticos?

Exemplos de pronomes retos em posição de objeto também colaboraram para a construção dos questionamentos acima. O aluno faz referência à terceira pessoa com o pronome reto, mas será que só possui essa possibilidade em sua variedade? Considera-se, assim, que o

domínio do aluno ainda deve estar guiado pela oralidade, pois ainda está em fase de letramento escolar.

O fato é que a diagnose demonstrou que, no âmbito do Eixo I, precisa ser trabalhado o tema em questão, com consistente abordagem reflexiva. Com base nessa abordagem, será possível desenvolver o trabalho com a regra variável de ordem dos clíticos pronominais, atividade atinente ao âmbito do Eixo III, conforme a proposta de Vieira (2014, 2017). Como o aluno fará escolhas se não tem opções para manejar em seu repertório linguístico?

Refletindo sobre a questão acima, sobre os dados da diagnose e a partir de novas leituras, planejou-se o estudo dirigido aplicado como proposta pedagógica deste trabalho.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Como se observou, a etapa diagnóstica revelou a possibilidade de não haver conhecimento prévio sobre o uso e a ordem dos clíticos pronominais. Talvez houvesse apenas o reflexo de uma interiorização sem consciência dessas estruturas.

Com base na apreciação crítica da pesquisa-piloto, optou-se – para fundamentar a etapa de elaboração de proposta pedagógica – por trabalhar com pressupostos estabelecidos nas seguintes referências: Vieira (2014; 2017), Franchi (2006), Pilati (2017) e Bortoni-Ricardo (2004). A partir dessa fundamentação, foram estabelecidos os objetivos, os procedimentos metodológicos e as atividades propriamente ditas.

5.1. Objetivos da proposta pedagógica

Admitem-se como objetivos para a etapa de mediação pedagógica desta pesquisa:

- a) Sistematizar o quadro pronominal a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Após essa sistematização, apresentar os três tipos de posições que os pronomes átonos podem assumir em lexias verbais simples, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006). Explorar o Eixo I da proposta de VIEIRA (2014, 2017) no que se refere à abordagem reflexiva sobre o conhecimento linguístico interno. Ressalta-se que o foco desta pesquisa está nas possibilidades de posição pré-verbal e pós-verbal, sendo necessário, para tanto, que o aluno reconheça as estruturas de verbos mais pronomes átonos, em suas variadas formas.
- b) No âmbito do Eixo II da proposta de Vieira já referida, vincular (Etapa 1), na medida do possível, o tema da colocação pronominal, primeiramente aos sentidos construídos no texto: fazer referência e retomadas. Quando o material utilizado permitir associar (Etapa 2) o tema da colocação pronominal e a interpretação do texto. Ademais, considerando o perfil estrutural de cada gênero textual, trabalhar (Etapa 4) com gêneros afins quanto ao domínio, todos jornalísticos, para o objetivo específico de reconhecimento das tendências de colocação pronominal em cada um deles. Elegeram-se os gêneros notícia, artigo de opinião e crônica. É muito comum

encontrar textos de cronistas famosos baseados em notícias e reportagens já publicadas. O gênero crônica permite a observação de um estilo, quanto ao contínuo de monitoração estilístico, mais variado, dado seu caráter opinativo e a liberdade de escrita por parte do cronista (no caso da proposta pedagógica desta pesquisa, selecionaram-se crônicas de Luís Fernando Veríssimo por estarem mais próximas ao polo do letramento), enquanto a notícia, geralmente, se foca mais nos fatos, evitando emissão explícita da opinião do jornalista. O artigo de opinião, apesar de ter um caráter opinativo, deve ser feito de forma objetiva, respeitando o encaminhamento de cada suporte. À vista disso, ao unir esses três gêneros, poderão ser trabalhadas estruturas linguísticas menos e mais formais de uso dos clíticos pronominais na modalidade escrita.

- c) Desenvolver o repertório linguístico discente – seja para o reconhecimento das variantes nas atividades de leitura (recepção), seja para o emprego em determinados gêneros textuais (produção) –, respeitando e valorizando o conhecimento linguístico que o aluno já traz consigo. Priorizar, em paralelo ao trabalho com os gêneros textuais, o trabalho com o Eixo III da proposta de Vieira (2014, 2017), responsável direto pelo trabalho com variação e normas.

Exposição aos clíticos, através de leitura, observação, reflexão, e pequena produção textual serão etapas importantes para a mediação pedagógica desta pesquisa. O aluno precisa ter contato com usos mais formais, para reconhecê-los e, se for preciso e desejável, monitorar-se de acordo com as necessidades sócio-comunicativas em que se envolva.

Sabe-se, como anteriormente afirmado, que o PB é essencialmente proclítico; entretanto, ainda há contextos de usos enclíticos (e até, mais raramente, mesoclíticos), sobretudo em gêneros da modalidade escrita. Por que, então, restringir esse conhecimento do aluno? Não seria no mínimo autoritário e excludente escolher o que o mesmo deva ou não aprender, e ainda decidir o que é mais importante? Num mundo tão desnivelado, a língua tem sido instrumento de privação e manutenção de desigualdades. É trabalho da escola cooperar com o letramento do estudante, principalmente no ensino da(s) norma(s) culta(s) em uso, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral – embora esta proposta se atenha fundamentalmente à modalidade escrita da língua.

Delineando o estudo dirigido fundamentado nos eixos I, II e III de Vieira (2014; 2017) – com ênfase no I e no III –, nos estudos de Pilati (2017), nos de Franchi (2006) e Bortoni- Ricardo (2004), foram planejadas as atividades da presente pesquisa de acordo com as seguintes segmentações:

- (I) Estudo dos clíticos pronominais de forma mais direta. Aplicação de atividades que levem em consideração os estudos de Franchi (2006). Iniciar com algumas atividades linguísticas, tentando conhecer os recursos expressivos de conhecimento discente, com base em uma avaliação do conhecimento prévio dos alunos, conforme propõe Pilati (2017). Já se presume, em parte pela análise diagnóstica, os usos preferenciais dos alunos; porém, pretende-se aplicar outras atividades mais objetivas em relação à temática, mas sem citá-la explicitamente. A partir daí, seguir para atividades que estimulem a reflexão sobre esses recursos que os alunos já possuem. Utilizar atividades comparativas e substitutivas que trabalhem os eixos I, II e III, conforme Vieira (2014; 2017), valendo-se de gêneros textuais variados (narrativas, informativos, tirinhas, crônicas, texto religioso, artigo de opinião e notícias), a fim de observar os usos dos clíticos pronominais contextualizado e a partir de atividades de leitura. Por fim, sistematizar o que foi aprendido, sem desconsiderar as possibilidades linguísticas que surgiram nas atividades reflexivas (Etapas 1, 2 e 3).
- (II) Desenvolvimento mais especificamente das características dos gêneros jornalísticos apontados (Etapa 4). Incentivá-los na produção de notícias (Etapa 5), estimulando de forma direta o uso dos pronomes átonos do PB.
- (III) Análise dos dados obtidos na aplicação do estudo dirigido. Anotações feitas em sala de aula durante a exposição e resolução de cada etapa. Dificuldades encontradas e metodologias que deram resultado positivo ou negativo (anotações feitas no diário do professor). Verificação de possíveis mudanças no uso dos clíticos pronominais na escrita de textos mais cultos; trata-se da aplicação dos conhecimentos em textos, conforme Pilati (2017), considerando possível monitoração (Cf. Bortoni-Ricardo, 2004), na escrita da notícia, última etapa da mediação.

5.2. Procedimentos metodológicos

A mediação pedagógica proposta por esta pesquisa foi estruturada no formato de um estudo dirigido (ED) composto por cinco etapas distintas e continuativas. Cada etapa deveria ser aplicada em um dia de aula para melhor reflexão e absorção do conteúdo trabalhado no dia.

O ED foi aplicado em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, mais precisamente no centro de Imbariê. Esta foi a mesma escola em que se aplicou a pesquisa-piloto, uma espécie de diagnose, no ano de 2017, não sendo, entretanto, aplicado o estudo dirigido nas mesmas turmas pelo fato de os alunos que fizeram a diagnose estarem, no ano de 2018, no 1º ano do Ensino Médio. Trata-se de duas turmas com cerca de 40 alunos cada, mas com frequência de 30 a 35 alunos aproximadamente, em períodos não avaliativos. A faixa etária desse ano escolar abrange estudantes de 13 a 15 anos, salvo alguns estudantes que apresentam idade maior por motivos de repetência ou evasão escolar em algum ano. A maioria dos alunos dessa escola, como anteriormente descrito, é moradora do bairro e de baixa renda.

Com o intuito de motivar os alunos na aprendizagem do conteúdo e conseqüentemente para a aplicação e análise da pesquisa, as turmas foram informadas pela professora de que o trabalho, a ser aplicado em cinco aulas, seria utilizado com ferramenta avaliativa continuada na disciplina. Assim, seriam considerados a participação e o cumprimento das atividades em sala de aula, a partir da interação durante as discussões em sala e da realização dos exercícios propostos.

Conforme supracitado, o ED está organizado em cinco etapas. Na próxima seção, serão descritos os planos de aula de cada etapa (sua estrutura: atividade, duração, objetivo, fundamentação e procedimentos metodológicos específicos) e o relato de sua aplicação nas turmas.

5.3. O Estudo Dirigido

O estudo dirigido foi estruturado em cinco etapas gradativas, tendo cada uma objetivos específicos e estratégias para a conclusão. Deveriam ser aplicadas ao longo de cinco dias para melhor reflexão e absorção do conteúdo. Logo, o desenvolvimento da temática em questão se daria, aproximadamente, em duas semanas de aula, uma vez que a docente trabalha seis tempos de aula ao longo de dois dias da semana. No caso da aplicação nesta pesquisa, o ED foi aplicado

em uma semana, com a colaboração dos horários de outras disciplinas para a conclusão do trabalho. Logo abaixo, estão descritos os planos de aula de cada etapa e o relato de sua aplicação.

- Plano de aula – 1ª Etapa

Esta etapa inicial foi planejada com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos discentes sobre pronomes pessoais, tanto do caso reto como oblíquo, além de esclarecer as funções de indicação e retomada desses pronomes no texto. Está segmentada em duas partes: Etapa A e Etapa B.

<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos usos e conhecimento dos pronomes pessoais retos e oblíquos átonos¹² por parte dos estudantes.
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 aulas de 50 min
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto • Verificar se há compreensões prévias inadequadas • Elucidar as funções (indicar e retomar as pessoas do discurso) de um pronome pessoal
<p>Fundamentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Franchi: atividades linguísticas e epilinguísticas • Pilati: avaliação dos conhecimentos prévios e experiência linguística • Vieira: Eixo 1 – abordagem reflexiva da gramática (conhecimento interno)
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a cada aluno uma folha (1ª ETAPA-A) contendo uma narrativa para leitura silenciosa individual com lacunas, sinalizadas por asterisco, que

¹² Somente os pronomes oblíquos átonos foram trabalhados no ED devido à temática de colocação pronominal. Foi-lhes esclarecido, durante a aula, que esses pronomes não vêm acompanhados por preposições (diferentemente dos oblíquos tônicos) e possuem acentuação fraca.

correspondem a pronomes pessoais; após o comando do professor, realizar as atividades de interpretação textual.

- Após a leitura, conduzir oralmente as seguintes questões com os alunos:
 1. Entenderam o texto?
 2. Qual é o seu tema?
 3. Algo atrapalhou a leitura do texto?
 4. O que poderia ser?
 5. De que forma poderíamos preencher as lacunas representadas pelo asterisco?
 6. A que gênero pertence esse texto?

Nesse momento de troca oral, é importante anotar as intuições e reflexões linguísticas do aluno sobre os questionamentos expostos, como uma averiguação inicial do seu conhecimento prévio. Antes, porém, de adentrar na temática dos pronomes, analisar algumas atividades de interpretação e compreensão textual de acordo com as matrizes de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental (Cf. Anexo 4). Após a resolução da atividade anterior, retomar algumas perguntas iniciais com os alunos (o que atrapalhou mesmo a leitura? O que ou quem esses vazios representam? De que forma poderiam ser preenchidos? Essa mudança facilitaria a compreensão do texto?) utilizando, desta vez, as informações obtidas após a leitura do texto. (Espera-se que, na leitura do texto e na aferição oral, algum aluno tenha percebido os espaços vazios representados por asterisco e os associe a estruturas pronominais, mesmo sem nomeá-las ainda.). Será feito, com os alunos, o preenchimento dessas lacunas e, então, se perguntará o que todas essas estruturas têm em comum. A seguir, entregar a folha 1ª ETAPA-B (dois textos: 1 informativo e 1 tirinha) para que os alunos verifiquem a presença das mesmas estruturas. Resolver as atividades interpretativas e oralmente, questioná-los sobre os espaços vazios: como poderiam ser preenchidos e o que têm em comum com as estruturas do primeiro texto. À tirinha cabe apenas a observação dos pronomes e sua função no texto. A partir desse momento, serão construídas, com a turma, as características de um pronome e suas funções, evidenciando os pronomes pessoais - caso reto e oblíquo.

- Montar com os alunos o quadro dos pronomes pessoais do PB.

- Relato da experiência

Os alunos receberam a folha 1ª etapa A para a leitura individual do texto 1: *O silêncio do rouxinol*. O texto possui várias lacunas representadas pelo sinal gráfico (*). Esses vazios referem-se aos pronomes pessoais que intencionalmente foram retirados do texto a fim de verificar a intuição dos alunos e conhecimentos anteriores sobre pronomes.

1ª ETAPA - A

TEXTO 1: O silêncio do rouxinol

[...] Na época de Salomão, o melhor dos reis, um homem comprou um rouxinol que possuía uma voz excepcional. Colocou * numa gaiola em que nada faltava ao pássaro e na qual * cantava, horas a fio, para encanto da vizinhança.

Certo dia, em que a gaiola havia sido transportada para uma varanda, outro pássaro * aproximou, disse qualquer coisa ao rouxinol e voou. A partir desse momento, o incomparável rouxinol emudeceu.

Desesperado, o homem levou seu pássaro à presença do profeta Salomão, que conhecia a linguagem dos animais, e * pediu que perguntasse ao pássaro o motivo de seu silêncio.

O rouxinol disse a Salomão:

– Antigamente eu não conhecia nem caçador, nem gaiola. Depois * apresentaram a uma armadilha, com uma isca bem apetitosa, e caí nela, levado pelo meu desejo. O caçador de pássaros levou * , vendeu * no mercado, longe da minha família, e fui parar na gaiola deste homem que aí está. Comecei a * lamentar noite e dia, lamentos que este homem tomava por cantos de gratidão e alegria. Até o dia em que outro pássaro veio * dizer: “Pare de chorar, porque é por causa dos seus gemidos que * * mantêm nessa gaiola”. Então, decidi * calar.

Salomão traduziu essas poucas frases para o proprietário do pássaro. O homem * perguntou: “De que adianta manter preso um rouxinol, se * não canta?”. E * devolveu a liberdade.

CARRIÈRE. Jean-Claude. O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro. São Paulo: Códex, 2004

ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

1. O fato que gera o conflito na história é o pássaro:

- a) possuir uma voz excepcional.
- b) ter emudecido.
- c) ser um rouxinol.
- d) encantar a vizinhança.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

2. No trecho “... cantava, horas a fio, para encanto da multidão.”, a expressão “horas a fio” tem o sentido de:

- a) de vez em quando.
- b) durante muito tempo.
- c) pousado em um fio.
- d) sem cobrar por isso.

D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão

3. A decisão de não mais cantar, comunicada pelo rouxinol a Salomão, que a traduziu para o homem, teve, como consequência, o homem:

- a) não entender a tradução.
- b) ficar desesperado.
- c) libertar o rouxinol.
- d) silenciar o rouxinol.

DII – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

4. O trecho do texto que contém uma opinião é:

- a) “Na época de Salomão, o melhor dos reis,...”(1º§)
- b) “Pedi que perguntasse ao pássaro o motivo de seu silêncio.”..(3º§)
- c) “Comecei a me lamentar noite e dia,...”(5º §)
- d) “E lhe devolveu a liberdade.” (6º§)

DII – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Após a leitura individualizada do texto, os estudantes foram questionados em relação à compreensão textual. Nesse quesito, eles afirmaram não terem tido dificuldades para a compreensão do texto. Na arguição sobre o tema do texto, o conflito da história e a relação do título com o tema, ficou comprovado que realmente haviam entendido o texto. Entretanto, ao serem questionados sobre a presença de algo diferente no texto, relataram achar estranha a repetição de tantos asteriscos (*) e perceberam que ele marcava a ausência de um termo.

Seguidamente à análise superficial do texto, foi feita uma leitura conjunta sugerindo que os alunos preenchessem, então, essas ausências representadas pelo (*). Em nenhum momento, houve interferência docente na sugestão de termos durante a leitura. Os alunos citaram os seguintes vocábulos: *ele, se, me lhe, te e o*. Questionados sobre o preenchimento dos vazios, confirmaram que as estruturas citadas facilitariam a leitura e a compreensão do texto mais rapidamente se estivessem escritas. A partir desse momento, juntos, professora e alunos desenvolveram as questões interpretativas baseadas nas matrizes de referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Terminada a 1ª Etapa – A, foi-lhes entregue a segunda folha, 1ª Etapa – B.

1ª ETAPA - B**TEXTO 2: É verdade que gatos têm medo de água?**

Gatos não têm medo de água. * apenas não gostam de banho! Para fazer uma boa limpeza, é preciso pegá * com cuidado, pois os bichanos são sensíveis e ficam inseguros em situações estranhas. Além disso, o perfume dos xampus é um incômodo para o olfato deles.

E já reparou em como * * lambem muito? Uma das razões para isso é * limpar. A língua dos gatos é áspera e tem, na superfície, saliências em forma de gancho que funcionam como um pente. Ao passa * nos pelos, o animal retira a sujeira, mantendo a maciez. O comportamento também deixa o pelo impermeável (evita a entrada de água), o que dificulta a multiplicação de parasitas.

Disponível em: <http://recreio.uol.com.br/>

1- O texto tem a finalidade de:

- a) explicar
- b) entreter
- c) advertir
- d) divulgar

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

2- Muitos textos utilizam como recurso coesivo a retomada de palavras com sentido semelhante a uma anterior. A palavra *bichanos* remete a qual termo anteriormente citado:

- a) cuidado
- b) limpeza
- c) banho
- d) gatos

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

TEXTO 3:



3- Existem palavras na tirinha do mesmo tipo que as observadas nos textos 1 e 2? Quais? O que ou quem elas retomam?

Em relação ao texto 2: *É verdade que os gatos têm medo de água?*, foram mantidos os procedimentos realizados com o texto anterior. As estruturas citadas pelos alunos na 1ª etapa-B foram os seguintes: *eles, los, se e la*. No que diz respeito ao texto 3, os alunos foram indagados se havia, nas tirinhas, estruturas parecidas, semelhantes às que eles citaram nos textos 1 e 2. Acharam *me e la* e afirmaram que elas faziam referência à personagem feminina no texto dizendo “tem a ver com a mulher, professora”.

Encerrando a aplicação da 1ª Etapa, a professora perguntou sobre o tipo dessas estruturas que eles citaram, se elas se encaixavam em algum grupo etc. Alguns alunos citaram o termo “pronome”. Questionados sobre o que seria um pronome ou o que definiria aquelas estruturas citadas anteriormente nos textos e atividades como um pronome, afirmaram que essas palavras “substituíam alguém ou indicavam alguém”. Oportunizou-se, nesse momento, a elucidação da função pronominal: indicar (referência exofórica) e retomar (referência endofórica) as pessoas do discurso.

Foi posta no quadro a seguinte sentença para análise das pessoas do discurso:

Ex: “Eu preciso falar para você que estou apaixonada por ele”

Sublinharam: *eu, você e ele* como pronomes. Construindo as pessoas do discurso, afirmaram que o pronome (*eu*) se refere à pessoa “que tá falando”; logo, como enfatizado pela professora, seria a 1ª pessoa do singular; alternando para o plural, seria *nós* ou *a gente*, segundo

os discentes. O pronome *você* é considerado pelos alunos como aquele que se refere à pessoa “que tá falando com a gente”, o que foi descrito pela professora como a 2ª pessoa do singular, alternando para o plural como *vocês*.

E o pronome (*ele*), por fim, foi tratado como a pessoa “de quem a gente tá falando”, descrito pela professora como a 3ª pessoa do singular, alternando para o plural com *eles*.

Posteriormente, observou-se nos textos que alguns pronomes ocupam posição de sujeito, outros de complemento e alguns ocupavam as duas posições sintáticas. Algumas frases traziam o pronome *ele(s)/ela* como complemento; nesses casos, foi possível observar que, na leitura conjunta, os alunos perceberam as outras opções de preenchimento nos textos: *los, la, o* e *a*, para a mesma sentença. Quando indagados se havia alguma diferença no uso, alguns alunos declararam que as últimas formas citadas seriam “formais”, demonstrando a não familiaridade com os clíticos. Observe-se que a variante zero não foi citada pelos alunos.

A partir desse momento, buscou-se montar, em conjunto, o quadro tradicional dos pronomes pessoais que aparece em livros didáticos e que os alunos poderiam ter visto em séries anteriores, com as formas do caso reto e os oblíquos átonos nas três pessoas do discurso. O objetivo era observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. No quadro, podem-se observar alguns pronomes do PB no caso reto citados pelos alunos. Houve dificuldades na montagem do quadro dos oblíquos de 3ª pessoa, até porque, em termos empíricos, a 3ª pessoa é a não-pessoa e, além disso, as formas pronominais são adquiridas via letramento. Porém, observando os exemplos nos textos trabalhados e com o auxílio da docente, os alunos conseguiram terminar a tarefa.

Quadro 10. Quadro dos pronomes pessoais – caso reto e oblíquos átonos – construídos com base no conhecimento dos alunos e na intervenção da professora

Pessoas do discurso	Pronomes retos (Sujeito)	Pronomes oblíquos (Complemento)
1ª pessoa do singular	Eu	Me
2ª pessoa do singular	Tu/ <i>Você</i>	Te
3ª pessoa do singular	Ele/Ela	o, a, lhe, se, (lo/la/no/na)
1ª pessoa do plural	Nós/ <i>A gente</i>	Nos
2ª pessoa do plural	Vós/ <i>Vocês</i>	Vos
3ª pessoa do plural	Eles/Elas	os, as, lhes, se, (los/las/nos/nas)

Para encerramento da etapa, a professora pôs uma sentença no quadro para observar as colocações (verbo mais pronome) que os alunos fariam, após a montagem do quadro acima:

Ex: Janete foi ao mercado comprar fraldas para sua tia. Depois _____ (avisar) que não tinha mais fraldas naquele mercado.

Foi-lhes questionado como preencheriam o vazio junto com o verbo nos parênteses. Os alunos colocaram três opções de preenchimento: em primeiro lugar, disseram avisou *ela*; em segundo, avisou-*a*; e, em terceiro, *a* avisou. Na realidade, os alunos acabaram por não utilizar a categoria vazia, a mais difundida na oralidade. Tendo de preencher com uma forma pronominal e não dominando o quadro tradicional de dativo de 3ª pessoa, nenhum dos alunos citou o pronome *lhe* como opção de preenchimento. Percebeu-se, ainda, que os alunos também necessitariam de um trabalho voltado para a predicação verbal, uma vez que o verbo *avisar* pede, além do objeto direto, complemento indireto: *a ela* ou *lhe*. Ao longo da aplicação do ED, ficou evidente que muitos assuntos gramaticais deveriam ter sido trabalhados antes da temática desta pesquisa, a fim de um melhor aproveitamento do conteúdo, uma vez que não haveria tempo hábil para desenvolver cada tópico observado durante a aplicação. A professora anotou no quadro as três opções citadas. Ao observarem no quadro, ficaram confusos, pois o quadro pronominal explicitava o pronome *ela* como sujeito e não como complemento. Houve, então, uma discussão sobre as possibilidades que a língua oferece. Foi-lhes esclarecido que, no caso em questão, poderiam utilizar pronome reto em posição de complemento, mas que o espaço também poderia ser preenchido pelos pronomes *a ela* ou *lhe*, bem como pela categoria vazia (*avisou*), que é amplamente utilizada na fala brasileira; entretanto, como disseram antes, apenas uma parecia ser mais “formal” do que a outra, e que, portanto, eles deveriam escolher quando e onde usar cada uma delas.

Acrescentaram-se, depois, ao quadro pronominal, as formas *ele/ela*, que também assumem função de complemento, e outras que afirmaram também ser usada como complemento em outras situações (*avisou nós*, *avisou a gente*, *avisou vocês*, *avisou eles*), necessitando, aqui também, uma revisão sobre as possibilidades de usos quanto à predicação do verbo em questão: *avisar* (dentre elas, *avisou X a nós*, *avisou a gente*, *avisou a vocês*, *avisou a eles*). Foram acrescentados, então, alguns pronomes de uso contemporâneo ao quadro relativo à parte dos oblíquos. O quadro abaixo foi inspirado no conhecimento do quadro pronominal contemporâneo (Cf. LOPES, 2007; DUARTE, 2013), mas construído em função apenas das contribuições e percepções a partir das interações com os alunos.

Quadro 11. Quadro Tradicional e Contemporâneo dos pronomes pessoais – caso reto e oblíquo (Acréscimos discentes)

Pessoas do discurso	Pronomes retos (Sujeito)	Pronomes oblíquos (Complemento)
1ª pessoa do singular	Eu	Me
2ª pessoa do singular	Tu/ <i>Você</i>	Te, <i>você</i>
3ª pessoa do singular	Ele/Ela	o, a, lhe, se, (lo/la/no/na), <i>ele</i> e <i>ela</i>
1ª pessoa do plural	Nós/ <i>A gente</i>	Nos, <i>nós</i> e <i>a gente</i>
2ª pessoa do plural	Vós/ <i>Vocês</i>	Vos e <i>vocês</i>
3ª pessoa do plural	Eles/Elas	os, as, lhes, se, (los/las/nos/nas), <i>eles</i> e <i>elas</i>

Observações da professora:

A lista abaixo detalha algumas percepções e conclusões da docente logo após a aplicação do ED.

- a. Não houve grandes dificuldades na discussão dos textos e na resolução das atividades.
- b. Pode-se identificar o conhecimento prévio dos pronomes e até a função que exercem na oração, provavelmente aprendidos de forma tradicional em séries anteriores no processo de letramento.
- c. O quadro pronominal foi construído em conjunto, superando eventuais dificuldades com a observação das estruturas nos textos e auxílio docente.
- d. A intuição sobre a monitoração estilística e a variação de uso entre pronomes retos e oblíquos na função de complemento foi delineada como opções que a língua oferece e seu uso foi compreendido por eles como questão de “formalidade” ou “informalidade”. Faltou uma apreciação maior da categoria vazia junto aos alunos.

- Plano de aula – 2ª Etapa

A segunda etapa também se segmentou em duas partes: 2ª Etapa - A e 2ª etapa – B. A partir dela, o foco passa a ser apenas os pronomes oblíquos átonos e é iniciada a observação das

possibilidades quanto à ordem dos clíticos propriamente: antes do verbo, no meio do verbo e depois do verbo. Nesta etapa, também são apreciadas e discutidas as especificidades de uso dessas estruturas. Por fim, identificam-se, metalinguisticamente, o fenômeno e as formas alternantes com os alunos: proclítica, mesoclítica e enclítica.

<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de uso dos pronomes oblíquos átonos e observação de posições em relação ao verbo (próclise, mesóclise e ênclise) diferenciadas. • Reconhecimento do(s) efeito(s) de sentido (fazer referência e retomar) no uso dos clíticos pronominais.
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 tempos de 50 min
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a interpretação do texto e o tema gramatical, sempre que possível. Os conflitos das personagens se justificam pelos padrões de colocação pronominal em questão (Compreender os textos e situar a colocação pronominal na feitura dos mesmos, na interpretação). • Reconhecer o uso dos pronomes oblíquos átonos em textos de gêneros diferentes (tirinha, fábula, crônica). • Observar o uso dos clíticos átonos em posições distintas (antes, no meio e após o verbo). • Discutir os seguintes pontos: formalidade no uso da colocação pronominal; existência de regras de uso segundo a norma gramatical; abordagem dos clíticos no PB atual e diferenças entre fala e escrita. • Identificar (e nomear) as três posições dos clíticos em relação aos verbos e expor suas características.
<p>Fundamentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Franchi: atividades epilinguísticas e metalinguísticas • Pilati: Reflexões linguísticas e organização das ideias

- Vieira: Eixos 1 (abordagem reflexiva da gramática – conhecimento interno), Eixo 2 (associação do tema às atividades de leitura e percepção das características dos gêneros) e 3 (reconhecimento da expressão variável da colocação)

Procedimentos metodológicos:

- Entregar a folha 2ª ETAPA-A para leitura individual dos textos 1, 2 e 3 e resolução das atividades sugeridas, em duplas (objetivando a troca de opiniões entre os discentes): preenchimento das lacunas com os pronomes dos quadros e separação dos dados segundo a ordem dos clíticos átonos. Antes, porém, da resolução das atividades, realizar, oralmente, uma análise superficial do texto: tema, gênero, conflitos, enredo, relação entre título e tema, moral da história etc.
- Analisar as respostas dos alunos e observar as posições diferentes que esses pronomes assumiram nos textos.
- Entregar a folha 2ª ETAPA-B para leitura dos textos (2 crônicas) e resolução das questões, em duplas.
- Analisar e discutir a temática dos textos, além das formalidades de uso em relação à colocação pronominal, durante a resolução com os alunos.
- Identificar (e nomear) as variantes do fenômeno gramatical em análise e iniciar uma sistematização da ordem dos clíticos pronominais com os alunos.

- Relato da experiência:

Antes de iniciar a 2ª Etapa, foi feita uma revisão oral sobre os conteúdos discutidos na etapa anterior. Também foi explicitado que, da segunda etapa em diante, o foco se daria apenas nos pronomes oblíquos átonos, diferentemente da 1ª etapa que contemplou também os pronomes retos. Após esse momento, foi entregue aos alunos a folha 2ª Etapa A para leitura individual. Posteriormente à leitura, os alunos foram questionados oralmente sobre a compreensão do texto, sua temática, gênero textual, personagens, conflitos, moral da história, etc. Em virtude das condições para a realização desta pesquisa (tempo limitado de aplicação, trabalho de defesa e acadêmico), foi necessário realizar um trabalho mais limitado com a

exploração dos textos nesta etapa. Seguidamente aos questionamentos orais, os alunos realizaram a resolução em dupla da atividade 1.

2ª Etapa –A

TEXTO 1: A assembleia dos ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-_____ muito sério o caso, resolveram reunir-_____ em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho – disse um deles – que o meio de _____ defendermos de Faro-Fino é _____ atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele _____ aproxime, o guizo _____ denuncia e pomo-_____ ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse:

– Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino? Silêncio geral. Um desculpou-_____ por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-_____ no meio de geral consternação.

Dizer é fácil – fazer é que são elas!

(LOBATO, Monteiro. In: BENNET, William J. *Livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 308.)

I. O silêncio geral que se fez na assembleia indica que:

- a) os ratos caíram na realidade e ficaram frustrados.
- b) os ratos não tinham entendido a ideia salvadora
- c) os ratos se calaram para chamar a atenção de outro rato.
- d) os ratos não aprovaram o voto do rato casmurro.

II. Que alternativa expressa o sentido da fábula?

- a) a união nem sempre faz a força.
- b) falar é fácil, fazer é que são elas.
- c) ratos espertos não se metem com gatos.
- d) entre os bichos vale a lei do mais forte.

III. Preencha as lacunas acima com as palavras do quadro abaixo:

NOS, LHE, SE,

IV. Separe as estruturas verbais acompanhadas por pronomes oblíquos átonos de acordo com a posição do mesmo (antes, no meio ou depois do verbo):

TEXTOS 2 e 3

Leia as tirinhas e responda as questões abaixo:



Atividades

- V. Qual é conflito presente na primeira tirinha?
- VI. Qual foi a impressão da mulher sobre o que foi dito pelo homem? Justifique sua resposta.
- VII. Qual é conflito presente na segunda tirinha?
- VIII. A atitude do homem de óculos tem justificativa de acordo com a interação em que estava envolvido? Por quê?
- IX. O que as duas tirinhas têm em comum?
- X. Separe as estruturas verbais acompanhadas por pronomes oblíquos átonos de acordo com a posição do mesmo (antes, no meio ou depois do verbo):

Depois, realizou-se a leitura conjunta com a turma efetuando a resolução das atividades I, II e III. Os alunos não mostraram dificuldades. Na atividade IV, esperava-se que os alunos percebessem a variação da ordem dos clíticos átonos. Também não houve dificuldades nessa questão. Ressalte-se que, de acordo com o planejamento, a cada leitura, os alunos foram

interpelados pela docente acerca da compreensão dos textos: suas temáticas, conflitos, gêneros aos quais pertenciam e uma sucinta caracterização dos mesmos, dada pela professora.

A seguir, os alunos analisaram as questões referentes aos textos 2 e 3. As tirinhas tiveram papel estratégico para a discussão de especificidades de uso na segunda parte dessa etapa. A primeira revela claramente uma correção da colocação do pronome *me* (a expressão negativa - *Nunca* - é um atrator proclítico), acompanhado de uma apreciação negativa, de acordo com a fala e a expressão da personagem, do uso visto como incorreto. A segunda também revela uma correção da colocação do pronome *me* (início de período é considerado contexto sinalizador de pronome enclítico ao verbo). Os alunos perceberam que as tirinhas citadas mostravam que existem restrições em relação ao uso dos pronomes oblíquos. Alguns disseram: “então não coloco pronome antes ou depois de qualquer forma”. Não houve dificuldades na resolução das atividades sobre as tirinhas.

Concluída, então, a primeira parte dessa etapa, iniciou-se a segunda parte: B. Os alunos receberam a folha com dois textos, duas crônicas de Luís Fernando Veríssimo, voltadas para o uso dos pronomes. Para facilitar a leitura do Texto 1: *Papos*, foram destacadas em negrito as falas de um dos interlocutores, a saber o interlocutor B.

Após a leitura individual, realizou-se uma leitura conjunta com a participação dos alunos na interpretação dos diálogos. Disseram ter compreendido melhor o Texto 1 na leitura interpretada, do que individualmente. Também afirmaram ser um texto engraçado por causa das expressões “estranhas”, diferentes (as hipercorreções do personagem). Alguns alunos citaram que essas expressões estranhas se pareciam com algumas estruturas presentes na bíblia. Não houve dificuldades na leitura do Texto 2. Terminada a fase das leituras, os alunos foram questionados sobre o que tinha acontecido nos textos, se houve dificuldades na leitura e entendimento dos mesmos, qual a temática envolvida, se os textos tinham algo em comum, qual o gênero dos textos (foi-lhes explicitado superficialmente algumas características do gênero crônica, a ser mais aprofundada na 4ª Etapa) etc.

2ª Etapa - B

TEXTO 1: Papos

- Me disseram...
- **Disseram-me.**
- Hein?
- **O correto e “disseram-me”. Não “me disseram”.**
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”? – **O quê?**
- Digo-te que você...
- **O “te” e o “você” não combinam.**
- Lhe digo?
- **Também não. O que você ia me dizer?**
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- **Partir-te a cara.**
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- **É para o seu bem.**
- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- **O quê?**
- O mato.
- **Que mato?**
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouviu bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- **Se você prefere falar errado...**
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- **No caso... não sei.**
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- **Esquece.**
- Não. Como “esquece”? Você prefere falar errado? E o certo é “esquece” ou “esqueça”? Ilumine-me. Me diga. Ensines-lo-me, vamos.
- **Depende.**
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- **Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.**
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dá. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- **Por quê?**
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo.

TEXTO 2: Pronomes

Antes de apresentar o Carlinhos para a turma, Carolina pediu:

— Me faz um favor?

— O quê?

— Você não vai ficar chateado?

— O que é?

— Não fala tão certo?

— Como assim?

— Você fala certo demais. Fica esquisito.

— Por quê?

— É que a turma repara. Sei lá, parece...

— Soberba?

— Olha aí, ‘soberba’. Se você falar ‘soberba’ ninguém vai saber o que é. Não fala ‘soberba’.

Nem ‘todavia’. Nem ‘outrossim’. E cuidado com os pronomes.

— Os pronomes? Não posso usá-los corretamente?

— Está vendo? Usar eles. Usar eles!

O Carlinhos ficou tão chateado que, junto com a turma, não falou nem certo nem errado. Não falou nada. Até comentaram:

— O Carol, teu namorado é mudo?

Ele ia dizer ‘Não, é que, falando, sentir-me-ia vexado’, mas se conteve a tempo. Depois, quando estavam sozinhos, a Carolina agradeceu, com aquela voz que ele gostava:

— Comigo você pode botar os pronomes onde quiser, Carlinhos.

Aquela voz de cobertura de caramelo.

Luís Fernando Verfíssimo

Encerrado os questionamentos iniciais, foi-lhes entregue a folha de atividades sobre os textos. Esta folha possuía muitas atividades e os alunos demonstraram um pouco de resistência para resolvê-las sozinhos e depois juntamente com o professor. A fim de que participassem e continuassem focados na aplicação do ED, os exercícios foram sendo discutidos simultaneamente. O professor arguia a questão, os alunos revelavam suas intuições dando suas opiniões e o docente anotava no quadro suas respostas.

Atividades

Texto 1- PAPOS

- 1- Há uma discussão entre duas pessoas no texto. Qual a razão desse desentendimento?
- 2- Qual é a opinião do interlocutor A?
- 3- Qual é a opinião do interlocutor B (**negrito**)?
- 4- O que o interlocutor A quis dizer com as falas abaixo:
 - a) “Pronome no lugar certo é elitismo!”
 - b) “Falo como todo mundo fala.”
- 5- Esse texto de Luís Fernando Veríssimo trata, de forma humorística, da adequação ou não, por parte dos falantes, no uso da colocação pronominal. Qual parece ser a intenção do cronista ao tratar desse assunto?
- 6- Retire do texto colocações pronominais que o interlocutor B usa para corrigir a fala do interlocutor A.
- 7- Retire do texto colocações pronominais que o interlocutor A faz tentando se adequar às correções feitas pelo interlocutor B.
- 8- O interlocutor A, ao tentar, ironicamente, utilizar a colocação pronominal da forma corrigida, comete alguns equívocos. Retire dois exemplos e explique como seria a forma que corresponderia ao esperado pelo interlocutor B.
- 9- Em uma conversa informal, como é o caso do texto transcrito, essa correção é pertinente (justificada). Por quê?
- 10- Observe o trecho abaixo e responda à pergunta:

- “Dispensando as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
 – **O quê?**
 – *O mato.*
 – **Que mato?**
 – *Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te.* ”

 - a) Nesse trecho, a palavra **mato** foi interpretada de duas maneiras, quais são elas?
- 11- Através da leitura do texto, percebemos que alguém iria transmitir uma mensagem; entretanto, foi esquecida. Qual é a razão para o esquecimento da mensagem?
- 12- Qual o tema desse texto?
- 13- Como o título se relaciona com o tema do texto?

Atividades

Texto 2- PRONOMES

- 1- Qual a razão para o desentendimento entre Carlinhos e Carolina?
- 2- Retire do texto o trecho que Carolina corrige o uso do pronome de Carlinhos para adequá-lo ao uso de sua turma.
- 3- Qual é o tema desse texto?
- 4- Como o título se relaciona com o tema?
- 5- Você acha que Carlinhos seria malvisto se falasse do jeito dele? Por quê?
- 6- Em uma conversa informal, como é o caso acima, a maneira de falar de Carlinhos estaria adequada? Por quê?

RELAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

- 1- Os dois textos tratam do uso dos pronomes na fala. Você acha que a forma de falar deve ser alterada dependendo do contexto (da situação) em você esteja envolvido? Por quê?
- 2- Você acha que devemos escrever como falamos? Por quê?

A segunda parte desta etapa – que merece ser reduzida em aplicações futuras ou aplicada em maior período de tempo – foi demorada. Envolveu, de forma mais detalhada, não só a compreensão dos textos, mas a questão do uso e da ordem dos pronomes presentes nas duas crônicas. Algumas questões específicas estimularam respostas enriquecedoras para a compreensão dos conhecimentos que os alunos tinham e suas impressões sobre a temática.

Em relação ao Texto 1, perceberam-se as seguintes reações por parte dos alunos:

- Entenderam o conflito presente na atitude de correção da ordem do pronome oblíquo do interlocutor B e a chateação do outro interlocutor, A, que desejava falar como quisesse, mas que, ao longo do diálogo, tentou se adaptar à correção do colega erroneamente (hipercorreção).
- Na questão 4, responderam, na opção a, que pronome no lugar certo “mostra uma pessoa metida, pois não precisa falar assim o tempo todo”. Na opção b, para eles, “a maioria das pessoas fala errado”.

- Na questão 5, responderam ser a intenção do cronista, “de que o pronome oblíquo pode ser usado de várias formas, o importante é entender o que está sendo dito”.
- Não houve dificuldades na resolução das questões 6, 7 e 8.
- Na questão 9, responderam que “não precisava fazer correções numa conversa informal, deixa o clima chato, só se não desse mesmo para entender a conversa”.

Em relação ao texto 2, foi observado o seguinte comportamento dos discentes:

- Questão 1: Entenderam que o conflito foi causado pelo modo de falar do Carlinhos.
- Questão 2: Disseram: “o fessora, o Carlinhos não sabia que dá pra usar *eles* do outro jeito”, fazendo referência ao uso do pronome *eles* como complemento numa conversa informal.
- Não houve dificuldades na resolução das questões 3 e 4.
- Questão 5: Para eles Carlinhos seria mal visto, pois ninguém da turma devia falar tão certinho como ele.
- Questão 6: Carlinhos não precisava falar desse jeito numa conversa informal.

Na relação entre os textos:

- Questão 1: Para eles, a forma de falar deve ser alterada “depende muitas coisas, da importância da pessoa, do assunto, da situação que as pessoas estejam”.
- Questão 2: Responderam que não devemos escrever como falamos. Ao serem questionados do porquê, disseram que “falamos diferente de como escrevemos e nem sempre falamos corretamente. Tipo falamos *vassora*, mas escrevemos *vassoura*. Falamos *ólho*, mas escrevemos *óleo*. É por isso”

Ao fim, como a turma já estava aparentemente fadigada pela etapa longa do ED e iniciando uma agitação pela proximidade do horário de saída, percebeu-se que o tempo não seria suficiente e nem a atenção dos alunos, para iniciar a sistematização nessa etapa. Foi observado, de maneira sucinta, algo sobre a ordem dos pronomes, mas sem nomear as posições dos pronomes metalinguisticamente.

Observações da professora:

A lista abaixo detalha algumas percepções e conclusões da docente logo após a aplicação do ED.

- a. Os alunos perceberam que os pronomes oblíquos átonos podem alterar-se quanto à ordem.
- b. Observaram que o uso dos pronomes pode estar sujeito a graus de formalidade e informalidade da situação.
- c. Compreenderam que a modalidade oral, por mais espontânea, livre que seja, também oferece usos mais formais de acordo com o contexto da interlocução.
- d. Relacionaram a monitoração (BORTONI-RICARDO, 2004) da fala a um *continuum* de formalidade.
- e. A orientação dos alunos em não escrever da maneira como se fala foi elucidativa. A explicação linguística delineou percepções fonológicas e ortográficas na reflexão do discente sobre o questionado.
- f. Etapa extensa. Poderia ter sido dividida em dois dias para ser melhor trabalhada.
- g. Sistematização não iniciada, prejudicada por fatores internos (etapa extensa, alunos cansados e ansiosos para serem liberados).

- Plano de aula - 3ª etapa

Nessa etapa, objetivava-se que os alunos observassem e compreendessem especificamente o uso da mesóclise. Foi escolhido um texto religioso por apresentar, na versão escolhida, clíticos pronominais em posições distintas. Mesmo que não usem e não observem a estrutura mesoclítica com frequência na atualidade, é importante que os discentes tenham esse conhecimento a fim de o reconhecerem quando o virem nos textos literários do ensino médio e até em textos humorísticos atuais, por exemplo. Antes, porém, de lhes entregar a folha da 3ª etapa, iniciou-se a sistematização que deveria ter sido feita na etapa anterior do ED, 2ª Etapa. A sistematização fora feita no quadro, identificando e nomeando metalinguisticamente os pronomes oblíquos átonos de acordo com a ordem na sentença.

- Pronome oblíquo átono **antes** do verbo – ocorre próclise, diz-se que o pronome está proclítico ao verbo. (Ex: Eu *te* pego na saída.)
- Pronome oblíquo átono **no meio** do verbo – ocorre mesóclise, diz-se que o pronome está mesoclítico ao verbo. (Ex: Pegar-te-ei na saída.)
- Pronome oblíquo átono **depois** do verbo – ocorre ênclise, diz-se que o pronome está enclítico ao verbo. (Ex: Pego-te na saída.)

Abaixo, o plano de aula da 3ª Etapa.

<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da ordem dos pronomes oblíquos átonos em texto religioso. • Continuidade da sistematização da ordem dos clíticos.
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 tempos de 50 min
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar o uso dos clíticos átonos em posições distintas, focando a mesoclítica.
<p>Fundamentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Franchi: atividades epilinguísticas e metalinguísticas • Pilati: Reflexões linguísticas e organização das ideias • Vieira: prioritariamente Eixos 1 (abordagem reflexiva da gramática – conhecimento interno) e 3 (reconhecimento da expressão variável da colocação)
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar o texto e lê-lo junto com os alunos. • Destacar que a linguagem no gênero trabalhado (versão J. F. Almeida Atualizada) é compatível com o de escrita mais formal; por isso, há grande presença de mesóclises. (Ressaltar com os alunos que, mesmo sem uso frequente da mesóclise no PB atual, quando estiverem no ensino médio

encontrarão muitos textos, sobretudo literários e antigos, com esse tipo de estrutura.)

- Estimular a resolução das atividades sugeridas.
- Analisar as respostas e, então, continuar a sistematização da ordem dos clíticos com os alunos, priorizando a mesóclise.

- Relato da experiência

Após a pequena sistematização feita no início da aula, nomeando gramaticalmente as posições que o clítico átono pode assumir, introduziu-se efetivamente a 3ª etapa.

3ª ETAPA

TEXTO 1:

1 E veio a palavra do Senhor a Jeremias, segunda vez, estando ele ainda encarcerado no pátio da guarda, dizendo:

2 Assim diz o Senhor que faz isto, o Senhor que forma isto, para o estabelecer; o Senhor é o seu nome.

3 Clama a mim, e responder-te-ei, e anunciar-te-ei coisas grandes e ocultas, que não sabes.

4 Pois assim diz o Senhor, o Deus de Israel, acerca das casas desta cidade, e acerca das casas dos reis de Judá, que foram demolidas para fazer delas uma defesa contra os valados e contra a espada;

5 entrementes os caldeus estão entrando a peleja para os encher de cadáveres de homens que ferirei na minha ira e no meu furor; porquanto escondi o meu rosto desta cidade, por causa de toda a sua maldade.

6 Eis que lhe trarei a ela saúde e cura, e os sararei, e lhes manifestarei abundância de paz e de segurança.

7 E farei voltar do cativeiro os exilados de Judá e de Israel, e os edificarei como ao princípio.

8 E os purificarei de toda a iniquidade do seu pecado contra mim; e perdoarei todas as suas iniquidades, com que pecaram e transgrediram contra mim.

9 E esta cidade me servirá de nome de gozo, de louvor e de glória, diante de todas as nações da terra que ouvirem de todo o bem que eu lhe faço; e espantar-se-ão e perturbar-se-ão por causa de todo o bem, e por causa de toda a paz que eu lhe dou.

10 Assim diz o Senhor: Neste lugar do qual vós dizeis: E uma desolação, sem homens nem animais, sim, nas cidades de Judá, e nas ruas de Jerusalém, que estão assoladas, sem homens, sem moradores e sem animais, ainda se ouvirá

11 a voz de gozo e a voz de alegria, a voz de noivo e a voz de noiva, e a voz dos que dizem: Dai graças ao Senhor dos exércitos, porque bom é o Senhor, porque a sua benignidade dura para sempre; também se ouvirá a voz dos que trazem à casa do Senhor sacrifícios de ação de graças. Pois farei voltar a esta terra os seus exilados como no princípio, diz o Senhor.

Jeremias 33.1-11 (Versão J.F.Almeida Atualizada)

ATIVIDADES

I- A qual gênero textual pertence o Texto 1?

II- Textos bíblicos possuem diversas versões que vão do mais formal para o menos formal. Qual é a versão bíblica do texto ao lado? Você acha a linguagem dessa versão mais ou menos formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

III- Destaque do texto, todas as estruturas verbais acompanhadas por pronomes oblíquos átonos.

IV- Agora, separe cada uma dessas estruturas de acordo com a posição do pronome (proclítica, mesoclítica ou enclítica)

Entregou-se o texto para leitura em conjunto. Depois foi explicitado para o aluno sobre a existência de diversas versões do texto bíblico com linguagens diferenciadas e uma explicação sucinta sobre o texto, uma vez que os alunos não o compreenderam muito bem. Após o esclarecimento, iniciou-se a resolução das atividades. Nelas, os alunos destacaram ser a versão descrita mais formal, utilizando como exemplos para confirmar sua resposta as expressões mesoclíticas do texto, entre outras. Para eles, “a mesóclise é utilizada somente em textos muito formais.”

Para encerrar esta etapa, foram sistematizados no quadro os contextos de mesóclise:

- Verbos no futuro do presente e do pretérito, sem estarem precedidos por palavra atratora de próclise. Foi necessária a explicitação de que existem algumas palavras que, antecedentes ao verbo, fomentam a próclise do clítico átono; uma delas é o *não* ou qualquer outra partícula que exprima negação.

Quadro 12. Exemplos de mesóclise e de próclise condicionada à presença de atrator

OCORRÊNCIAS DE MESÓCLISE (COM VERBOS NO FUT. DO PRESENTE E DO PRETÉRITO)	OCORRÊNCIAS DE PRÓCLISE NA PRESENÇA DE ATRATOR (PARTÍCULA NEGATIVA)
Responder- <i>te-ei</i>	Não <i>te</i> responderei
Anunciar- <i>te-ei</i>	Não <i>te</i> anunciarei
Espantar- <i>se-ão</i>	Não <i>se</i> espantarão
Perturbar- <i>se-ão</i>	Não <i>se</i> perturbarão
Esforçar- <i>me-ei</i>	Não <i>me</i> esforçarei
Realizar- <i>se-á</i>	Não <i>se</i> realizará
Tratar- <i>se-ão</i>	Não <i>se</i> tratarão
Contar- <i>te-ia</i>	Não <i>te</i> contaria
Dir- <i>lhe-ia</i>	Não <i>lhe</i> diria

Os primeiros exemplos do quadro acima foram retirados do texto. Os outros foram acrescentados como atividades, para ampliar a observação dos alunos quanto a essas estruturas e perceber sua compreensão.

Observações da professora:

Os excertos abaixo detalham a percepção e conclusão da docente logo após a aplicação do ED.

- a. Apesar de a estrutura mesoclítica ser estranha aos alunos, não houve dificuldades na consecução desta etapa. O quadro anterior esclareceu “o bicho de sete cabeças”. Viram, por meio da feitura conjunta do quadro anterior, que não há grandes dificuldades para compreender estas estruturas.
- b. Seria interessante se houvesse sido feita a comparação entre as ocorrências dos versículos 3 e 9 com as dos versículos 6 e 11, no que remete aos elementos antecedentes (*que, e, também*), e mais atentamente ao conectivo *e* que se alterna em colocações mesoclíticas e enclíticas com verbo no futuro.
- c. Também seria interessante se houvesse sido feita a observação, junto com os alunos, das estratégias de ajustes morfofonológicos na construção de estruturas como, por exemplo: *olhá-lo, pegamo-lo, deixar-se-ia*. São estruturas que apresentam diferentes graus de dificuldades para estudantes de 9º ano, até pela maior frequência de verbos no infinitivo + pronomes em ênclise. Ou ainda sobre distinções fonéticas e gráficas como *pretendesse, pretende-se e pretendessse-se*. Entretanto, devido ao desafio de trabalhar com toda a ordem dos clíticos em diversos contextos em uma turma sem consciência linguística sobre o fenômeno, não foi possível observar nem trabalhar com as questões citadas anteriormente.
- d. Textos como o escolhido para a presente atividade, oriundos do domínio religioso, embora não sejam da esfera do que Bagno (2012) chama Vernáculo Geral Brasileiro, demonstram que o ensino deve cumprir o papel de veicular a reflexão (e não mera apresentação) e permitir a proficiência de alunos na leitura em gêneros textuais de circulação social específica.

- Plano de aula - 4ª Etapa

A quarta etapa buscava que os alunos observassem o(s) uso(s) culto(s) dos clíticos pronominais na modalidade escrita. Para tanto, foram selecionados textos jornalísticos presentes no suporte *O Globo* e *Folha de São Paulo*. Elegeram-se oito notícias, um artigo de opinião – do Jornal *O Globo* – e uma crônica jornalística – publicada no jornal *Folha de São*

Paulo. A atividade com os discentes envolvia o destaque dos clíticos em lexias verbais simples. Após a seleção das estruturas e separação de acordo com a ordem, seria organizada uma sistematização dos contextos principais de uso de próclises e ênclises nesse suporte.

<p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos jornalísticos e reconhecimento do (s) uso (s) culto (s) dos clíticos pronominais em textos jornalísticos no PB.
<p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 tempos de 50 min
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os gêneros a serem trabalhados nessa etapa: notícias e crônica jornalística. • Incentivar os alunos a encontrarem clíticos pronominais em construções com uma só forma verbal nos 10 textos jornalísticos trabalhados (8 notícias e 1 artigo de opinião – <i>O Globo</i> – e 1 crônica jornalística – <i>Folha de São Paulo</i>) • Analisar juntamente com os alunos os contextos de uso das próclises e ênclises encontradas nos textos. (Refletir e considerar as intuições do aluno para o cumprimento desse objetivo)
<p>Fundamentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pilati: Organização e apresentação das ideias • Franchi: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas • Vieira: principalmente Eixos 1 e 3
<p>Procedimentos metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entregar, por grupos de 5 a 6 alunos, cópias dos textos (3 notícias e a crônica jornalística) e incentivá-los na resolução dos exercícios (destacar todas as construções com um só verbo acompanhado de pronome átono nos textos e separação por ordem pronominal) • Sistematizar os contextos de uso das próclises e ênclises encontradas nos textos juntamente com os alunos.

- Relato da experiência

Antes de entregar os textos para o início do trabalho, descreveram-se as estruturas dos gêneros que os alunos observariam: notícias, artigo de opinião e crônica jornalística. Anteriormente, na 2ª Etapa, havia-se delineado, superficialmente, apenas as características do gênero crônica. Na presente etapa, os alunos necessitariam ter esse conhecimento de forma um pouco mais aprofundada, a fim de compreenderem a linguagem dos textos a serem analisados e principalmente a estrutura de uma notícia, uma vez que produziriam um texto desse gênero na etapa final do ED.

Foi-lhes explicitado, também, que os textos jornalísticos que trabalhariam pertenciam a um gênero textual mais formal e estavam em suportes socialmente considerados prestigiosos.

Até então, os alunos tinham o conhecimento da ordem dos pronomes oblíquos átonos, porém não de seu uso em contexto(s) culto(s) na modalidade escrita. Por mais que a posição proclítica seja preferencial no PB, já foram descritos e confirmados, em pesquisas anteriormente analisadas, contextos específicos da resistência enclítica. Busca-se, nessa etapa oferecer ao discente a oportunidade de analisar, nos suportes jornalísticos de prestígio selecionados, os contextos em que seu uso ainda é produtivo e até esperado.

Foram entregues, para grupos de cinco a seis alunos, cópias dos textos – 3 notícias e a crônica jornalística (Cf. Anexo 5). Para que o trabalho não ficasse muito extenso, os 10 textos (Cf. Anexo 5) foram segmentados por grupos. Em cada turma, foram formados cerca de 6 grupos, e alguns analisaram os mesmos textos. Deveriam procurar e destacar todas as colocações pronominais presentes em estruturas com um só verbo (lexias verbais simples), anotar todas as orações em que essas estruturas estivessem presentes e destacar a posição que o clítico assumia em relação ao verbo.

Os alunos mostraram uma dificuldade inicial para encontrar as colocações pronominais. Percebeu-se que alguns não conseguiam diferenciar estruturas verbais e sintagmas nominais para concluir a atividade. Ressalta-se, nesse sentido, que o ED é um trabalho continuativo, progressivo, ou seja, as etapas são dependentes entre si, dos conteúdos trabalhados a fim de que os conhecimentos posteriores encontrem bases para se firmarem. Ao longo da aplicação do estudo dirigido, houve muitas ausências de alunos, etapas com turmas cheias e etapas com turmas menores. Este fator pode ter contribuído para eventuais dificuldades nessa etapa. Apesar das dificuldades apresentadas, os alunos concluíram as atividades com o auxílio da professora.

Não revelaram dificuldades em separar as estruturas e nomeá-las de acordo com a ordem. Apenas levaram mais tempo do que era esperado pela docente.

Diante das dificuldades observadas, do tempo limitado e por supor que os alunos não tinham aprendido bem ou mesmo não foram trabalhadas temáticas necessárias para a concretização desta etapa de forma epilinguística, decidiu-se colocar no quadro os contextos principais, observados pela professora nos textos analisados, de uso da colocação pronominal. Assumiu-se, então, não haver o conhecimento prévio dos alunos quanto a determinados tópicos gramaticais, como, por exemplo: sintagmas nominais, advérbios ou expressões adverbiais, conjunções, infinitivo, dentre outros. Os alunos estavam com dificuldades em encontrar os sintagmas verbais, diferenciá-los dos nominais. Tal fato apenas reforçou a suposição docente. Mais adiante, durante a resolução dessa atividade, ficou claro que não havia mesmo conhecimento anterior desses temas, uma vez que os alunos perguntaram ao lerem no quadro o que eram essas estruturas.

Foram escritos no quadro seis principais fatores linguísticos (cinco contextos morfossintáticos, os elementos antecedentes, e uma forma verbal) em que se observavam o uso dos pronomes oblíquos átonos na modalidade escrita culta:

1. Palavra ou expressão negativa
2. SN sujeito
3. Início absoluto¹³
4. Conjunção¹⁴
5. Advérbio ou expressão adverbial
6. Infinitivo

Os alunos deveriam observar os clíticos nas orações que retiraram dos textos jornalísticos para encaixá-los em algum contexto acima. Ao final, veriam em cada contexto se a preferência foi proclítica ou enclítica. Não foram especificados, pelo tempo limitado para a elucidação desses temas gramaticais, todos os tipos de atratores proclíticos, como a conjunção

¹³O início absoluto foi representado pelo início de sentença no parágrafo inicial ou após sinal de pontuação final (., (?)) ou (!) e, por vezes, pela vírgula (.,). Foi dito aos alunos que a vírgula pode predispor a ênclise, por poder demarcar início de oração, mas não é por si só um contexto que tradicionalmente imponha a presença de ênclise. Apenas, esperava-se que os alunos observassem seu uso no texto culto, a fim de terem essa possibilidade em seu repertório. Eles acabaram por associar a ênclise à presença de vírgula em alguns casos, o que sinaliza a necessidade de um trabalho didático efetivo para que ocorra a delimitação de orações.

¹⁴ Não houve, durante o esclarecimento desse tema gramatical, a diferenciação entre conjunções subordinativas e coordenativas, não haveria tempo suficiente para isso e também é um assunto a ser trabalhado no 3º e 4º bimestres, de acordo com o currículo mínimo do 9º ano. As turmas em questão estão no 2º bimestre. Foi-lhes explicada a função da conjunção e dados alguns exemplos dessas estruturas.

subordinativa, pronomes indefinidos e relativos etc. Apenas as expressões de negação foram observadas.

Por fim, após um tempo para análise dos alunos, partiu-se para a resolução dessa atividade. Em frente ao quadro, a professora indagava aos alunos sobre cada contexto, qual a posição preferencial no uso dos pronomes oblíquos. A grande maioria respondeu ser proclítica nos contextos 1, 4 e 5; declarou haver preferência enclítica no contexto 3; e uso das duas posições nos contextos 2 e 6. Os trabalhos foram recolhidos para eventual análise das respostas. A tabela abaixo revela o quantitativo de variantes observadas na resolução dessa etapa pelos discentes.

Tabela 8. Índices das variantes pré e pós-verbal nos suportes jornalísticos de acordo com as análises dos alunos

CONTEXTO ANTECEDENTE	PRÓCLISE	ÊNCLISE
1. Palavra / expressão negativa	6/6 – 100%	0
2. SN sujeito	5/8 – 62,5%	3/8 – 37,5%
3. Início absoluto	1/13 – 7,69%	12/13 – 92,30%
4. Conjunção	7/7 – 100%	0
5. Advérbio / expressão adverbial	2/2 – 100%	0
6. Infinitivo ¹⁵	2/3 – 66,66%	1/3 – 33,33%

Dados do contexto 1 apontados pelos alunos:

Próclises

28. O divertimento durou pouco tempo porque o ambiente não *o atraiu*. (Texto 7)

29. Nunca *a esquecera*. (Texto 10)

30. E não *a esquecera*.(Texto 10)

31. Quase não *a reconheceu*.(Texto 10)

32. Você sabe, os médicos não *me deram* muito tempo.(Texto 10)

33. Nunca mais *a vira*.(Texto 10)

¹⁵ Os alunos analisaram o infinitivo como formas verbais, segundo os mesmos, “terminadas com r”, considerado e valorizado pela docente, como conhecimento prévio. Ainda, pelo tempo limitado, não caberiam explicações aprofundadas sobre essa temática gramatical.

Dados do contexto 2 apontados pelos alunos:Próclises¹⁶

34. Contudo, com a confirmação da saída dos EUA do acordo com o Irã, as perdas *se reduziram*.

(Texto 4)

35. Nem assim o mercado *se acalmou* e o presidente Maurício Macri anunciou o início de negociações (...). (Texto 5)

36. A demora do Flamengo em comunicar a medida *se deve* ao desacordo com o pedido das autoridades. (Texto 6)

37. O casal *se conhecia* há três meses e o primeiro beijo era muito aguardado. (Texto 9)

38. e agora, ela *lhe ligava*. (Texto 10)

Ênclises

39. A Argentina precisa de dólares, as pessoas vivem e pensam em função da moeda americana e, sempre que há uma turbulência internacional, o país *mostra-se* extremamente vulnerável.

(Texto 1)

40. Bateu; uma moça *abriu-lhe* a porta, e era igual à Marília. (Texto 10)

41. Ele *levantou-se*, aproximou-se dela, beijou os lábios fanados. (Texto 10)

Dados do contexto 3 apontados pelos alunos:

Ênclises

42. *Tratou-se*, segundo fontes, de um problema de egos, (...). (Texto 1)

43. (...) o dólar voltou a subir ontem, *aproximando-se* dos R\$ 3,60. (Texto 4)

44. A valorização contínua do dólar, que tem efeito sobre a inflação, *refletiu-se* no mercado futuro de juros, (...). (Texto 4)

45. Os economistas do banco americano responsáveis pelas análises da economia brasileira passaram a considerar a hipótese de que Selic permaneça em 6,5% nominais ao ano, em lugar de promover um corte de 0,25 do ponto, *levando-a* a 6,25%, como ainda é a indicação do Copom (...). (Texto 5)

46. (...), o Banco Central argentino promoveu, na semana passada, duas altas consecutivas dos juros básicos na economia local, *elevando-os* a 40%. (Texto 5)

¹⁶ Na análise das atividades recolhidas, observou-se que alguns alunos citaram os exemplos: “De acordo com o Flamengo, o martelo foi batido há um mês, **quando** o clube *se mobilizou* para fazer a logística das trocas. (...)” (Texto 6) e “Eu queria muito **Que** você *me beijasse* de novo.” (Texto 10). Alguns classificaram as frases acima dentro do contexto 2 e outros dentro do contexto 5. Por este fator, estes dados não serão contabilizados.

47. Em sete meses, *casaram-se*, e a lua de mel aconteceu em Londres. (Texto 7)
48. Consternado, *aproximou-se*, *sentou-se* junto ao leito. (Texto 10)
49. *Olharam-se*, Sérgio e Marília, ele com lágrimas no rosto. (Texto 10)
50. Ele levantou-se, *aproximou-se* dela, beijou os lábios fanados. (Texto 10)
51. A filha, parada à porta do quarto, *agradeceu-lhe*: você fez um grande bem a minha mãe. (Texto 10)
52. (...) o tempo voltou atrás e de repente eles eram os juvenzinhos de décadas antes, *beijando-se* à porta de casa. (Texto 10)

Próclise

53. (...) vencedor do Concurso Rainha Elizabeth de 2017, em Bruxelas, *se* apresenta hoje.... (Texto 8)¹⁷

Dados do contexto 4 apontados pelos alunos:

Próclise

54. A volatilidade que *se instalou* nos mercados globais (...). (Texto 5)
55. (...), saindo do intervalo de 1,5% a 1,75% em que *se encontram*. (Texto 5)
56. “movimento que deve *se acentuar* caso *se confirmem* as elevações previstas dos juros nos EUA, (...). (Texto 5)
57. A friburguense é atleta como ele e *se apaixonou* à primeira vista. (Texto 7)
58. — mas que *o marcara* profundamente. (Texto 10)
59. (...), uma das quais *se tornara* sua esposa. (Texto 10)
60. A filha disse que *os deixaria* a sós. (Texto 10)

Dados do contexto 5 apontados pelos alunos:

Próclise

61. (...) uma sessão em que a moeda americana já *se valorizara*. (Texto 5)
62. Nunca mais a vira, ainda que frequentemente *a recordasse*. (Texto 10)

Dados do contexto 6 apontados pelos alunos:

Próclises

¹⁷ Este dado foi encontrado no texto 8. Questionados sobre ser o único dado em posição proclítica diante do contexto detalhado, os alunos responderam que este dado “deve tá errado por erro de digitação”. Pressupõe-se que analisaram dessa forma pelo fato de a maioria dos dados ter ocorrido em posição enclítica.

63. O clima de tragédia econômica voltou a *se instalar* na Argentina. (Texto1)

64. A situação gerou críticas de sócios-torcedores, tanto pelo fim da comodidade de carregar seus cartões, como pela necessidade de *se deslocar* para o local do jogo para fazer a troca, (...). (Texto 6)

Ênclise

65. A reclamação feita pelo ex-presidente Lula foi arquivada e, depois desarquivada para *iniciar-se* a ação contra o procurador, (...). (Texto 2).

Observações da professora:

A lista abaixo detalha algumas percepções e conclusões da docente logo após a aplicação do ED.

- a. Etapa extensa. Também poderia ter sido dividida em dois dias. Em experiências futuras, caberia buscar artigos menores, se possível.
- b. As temáticas necessárias para a análise dos contextos de uso (sintagmas nominais, conjunções subordinativas e coordenativas, advérbios e a forma verbal infinitivo), entre outras categorias, como preposição, pronomes relativos e indefinidos, etc, deveriam ter sido exploradas antes da aplicação do ED. Talvez uma pequena revisão sobre cada assunto já auxiliasse para que a atividade ocorresse com maior fluidez, mais reflexão do aluno e menos auxílio docente.
- c. Alguns detalhes só puderam ser destacados através da análise dos exercícios, recolhidos pela professora ao final da aplicação dessa etapa, como, por exemplo, os dados retirados dos textos. Não haveria tempo para o relato de todos os dados contabilizados por textos durante a aula. Os alunos fizeram sua análise e um panorama geral foi destacado por eles, em quais contextos observaram maior uso proclítico e enclítico e menor uso de ambas as posições. Nesse momento, houve uma divisão na turma em relação aos contextos 2 e 6. Em relação a esses dois contextos, houve maior atenção da docente, na arguição dos motivos da divisão. Os alunos observaram que, no contexto de SN sujeito, a colocação pronominal pode acontecer de forma proclítica e enclítica ao verbo, ou seja, há variação no uso de acordo com esse contexto na escrita culta. Lima (2006) remete ao uso enclítico diante de “sujeito - substantivo ou pronome que não seja de significação negativa – vier imediatamente antes do verbo, assim nas orações afirmativas como nas interrogativas.” (p. 450). Destarte, observa-se a mudança desse uso de acordo com a

GT, sendo o maior número de dados, cerca de 62,5%, encontrados em posição proclítica na modalidade escrita culta. Os alunos foram informados que a GT recomendava, nesse contexto, a forma enclítica ao verbo, mas, que o(s) uso(s) culto(s) observado(s) nos textos jornalísticos estava(m) acompanhando a forma preferencial dos falantes brasileiros, a próclise do pronome, revelando, assim, que estão em mudança. A forma verbal *infinitiva*, elencada para analisar os dados presentes nos textos jornalísticos, também revelou variação. De acordo com a GT, a regra geral seria a ênclise, com exceção do infinitivo precedido da preposição *para*, que traria a possibilidade de uso facultativo das posições dos clíticos átonos. Os dados retirados da amostra revelam 66.66% de uso em posição pré-verbal. Os alunos também foram informados de que a GT prescreve ênclise, onde se observou próclise. Logo, a mesma explicação dada anteriormente coube aqui. O caso citado na posição pós-verbal está precedido da preposição *para*. Ressalta-se que as preposições não foram citadas pela professora como elementos a serem observados na análise dos alunos, cabendo a eles apenas investigar a forma verbal.

d. Apesar das dificuldades apresentadas, o objetivo da etapa foi alcançado: os alunos compreenderam que existem alguns usos mais específicos em situações mais formais, como a escrita de um jornal.

- Plano de aula – 5ª Etapa

A última etapa do estudo dirigido objetivava avaliar o conteúdo estudado no ED, através da produção de um texto jornalístico, uma notícia. Neste texto, seriam observados os usos do clítico feitos pelos alunos, sabendo que o gênero a ser redigido é objetivo, sem opiniões e de linguagem mais cuidada, formal, como estudaram na etapa anterior. Foram sugeridos três temas a serem desenvolvidos com no mínimo quinze linhas escritas:

1. Acidentes de trânsito
2. Violência e drogas
3. Relacionamentos (amizades/namoro/família)

Atividade:

- Produzir um texto jornalístico (notícia)

Duração:
<ul style="list-style-type: none"> • 2 tempos de 50 min
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a produção de uma notícia. • Comparar as estratégias preferidas pelo aluno, consoante seu conhecimento gramatical interno, com o (s) uso (s) culto (s) do PB.
Fundamentos:
<ul style="list-style-type: none"> • Pilati: Apresentação das ideias e Aplicação de conhecimentos em textos • Franchi: atividades linguísticas e epilinguísticas • Vieira: Eixos 1, 2 e 3
Procedimentos metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Revisar aspectos concernentes ao gênero notícia. • Apresentar 3 temáticas (são as mesmas usadas para a escrita de uma notícia na diagnose desta pesquisa) para a construção de uma notícia.

- Relato da experiência

A professora pôs no quadro os três temas a serem utilizados para a redação da notícia. Foi, então, conversado com os alunos que eles deveriam se colocar como jornalistas e escrever sua notícia para publicação no jornal analisado por eles. A intenção é que se vissem como escritores e fossem objetivos e cuidadosos com a linguagem utilizada, e que se monitorassem, agora que possuíam o conhecimento de uso (s) culto (s) na modalidade escrita da colocação pronominal previamente. Também lhes foi sinalizado que utilizassem, sempre que possível, o conteúdo estudado no ED na redação do texto.

Observações da professora:

A lista abaixo detalha algumas percepções e conclusões da docente logo após a aplicação do ED.

- a. Não houve dificuldades para a consecução dessa etapa. A maioria dos alunos escreveu mais de quinze linhas.
- b. Na seção seguinte, será descrita a análise da produção das notícias produzidas pelos alunos nesta quinta etapa. Será feita uma diagnose baseada nos dados coletados e expostos os resultados observados com essa produção.

5.4. Resultados: diagnose da produção final

Esta seção descreve os resultados obtidos através dos dados coletados nos textos redigidos pelos discentes durante a 5ª Etapa do ED.

Foi-lhes proposto escrever uma notícia, a fim de observar o(s) uso(s) culto(s) de colocação pronominal que fariam – ou não –, na escrita de um gênero de linguagem formal. Agora que os discentes possuíam o conhecimento anterior de uso e ordem dos clíticos na modalidade escrita culta, esperava-se um maior grau de monitoração na redação do texto, o que revelaria um desenvolvimento linguístico (de acordo com os objetivos do Eixo 3).

Uma expressiva ausência de alunos¹⁸ no dia da aplicação da 5ª etapa resultou em um número menor do que o esperado para a amostra. Recolheram-se 40 redações – esperava-se um número entre 50 e 70 textos –, das quais foram extraídos 48 dados de clíticos pronominais em lexias verbais simples.

No conjunto de dados da notícia, foram encontrados cinco tipos de clíticos pronominais: *se*, *o(s) /a(s)/variantes*, *lhe*, *me* e *nos*, conforme atesta a tabela abaixo:

Tabela 9. Número de dados por clítico: notícias 9º ano

PRONOMES ÁTONOS	VALOR PERCENTUAL	VALOR ABSOLUTO (Total: 48 ocorrências)
SE	50%	24
O(S)/A(S)/VARIANTES	37,5%	18
LHE	8,33%	4
ME	2,08%	1
NOS	2,08%	1

¹⁸ O estudo dirigido foi aplicado no final de maio de 2018. Nessa mesma época, aconteceu a “greve dos caminhoneiros” em todo o país. Tal greve dificultou a movimentação dos alunos devido à falta geral de combustíveis no transporte público e privado, ocasionando muitas ausências em sala de aula.

Note-se que o pronome *se* foi o mais utilizado pelos discentes seguido de *o(s)a(s)/variantes*. Ambos tiveram as maiores ocorrências na atividade, com 50% e 37,5% do total de dados, respectivamente. Em relação ao pronome *se*, esperava-se que fosse o mais utilizado, devido ao trabalho anterior com gênero textual notícia, durante o qual fora especificado o caráter impessoal da linguagem nesse tipo de texto. Já no tocante ao pronome *o(s)a(s)/variantes*, houve alteração de comportamento nos textos se comparados os iniciais e os finais. Com a aplicação da mesma atividade no estudo-piloto, o número de dados observados com esse tipo de clítico foi de 16,21%, de um total de 74 ocorrências. Esse aumento considerável revela, ao que tudo indica, aprendizado e a opção – pois há repertório para tal – pela utilização dessas estruturas em textos mais formais. Embora o objetivo central do ED fosse a ordem, verificou-se que a abordagem reflexiva da gramática na construção do quadro pronominal teve efeito, ao que tudo indica, sobre os usos dos pronomes.

Quanto à ordem dos clíticos, observou-se que a maior parte dos dados obtidos nessas redações foi de pronomes átonos em posição proclítica, conforme atesta a tabela abaixo. Cabe ressaltar que não se esperavam dados relativos à posição mesoclítica. Os objetivos da ED no tocante a mesóclise eram de refletir e conhecer essa posição, além de oferecer ao discente a opção de uso, apesar de especificado que a variante é raramente observada.

Tabela 10. Índices das variantes pré e pós-verbal: notícias 9º ano

TOTAL DE DADOS COLHIDOS	PRÓCLISES	ÊNCLISES
48 ocorrências	33 – 68,75%	15 – 31,25%

É preciso, então, verificar os contextos em que cada variante ocorreu, bem como o comportamento de cada forma pronominal mediante a posição na sentença e a relação com os elementos antecedentes.

Para tanto, estão citados, a seguir, os 15 casos de colocações enclíticas de um total de 40 redações das duas turmas selecionadas.

66. O meliante *evadiu-se* do local.
67. As vítimas estavam ocupando uma moto quando o motorista seguiu pela Guanabara e avançou a preferencial, *atingindo-as* violentamente.
68. A PRF informou que dois carros, um caminhão e uma moto *envolveram-se* na batida.
69. Segundo os vizinhos, o homem amarrou sua mulher e a levou para a rua para *espancá-la*; os vizinhos ficaram horrorizados pela forma como ela a agredia e logo tomaram uma providência.
70. Maria Clara *desconfiou-se* de Fernando e pegou seu celular.
71. Maria Clara reagiu e conseguiu *derrubá-lo, fazendo-o* derrubar a faca. A mulher sem pensar duas vezes, *pegou-a* do chão e o esfaqueou duas vezes, *matando-o* na hora.
72. Sua filha queria uma festa. O pai gastou tudo o que tinha para *realizá-la* e ficou bastante endividado.
73. Pensou em matar a sua família. No dia vinte e sete de março, às dezessete horas já estava decidido a *matá-los*.
74. A jovem cortou os pulsos, sua sorte foi que seu vizinho chegou a tempo de *socorrê-la*.
75. Após desconfiarem do motorista de caminhão, decidiram *abordá-lo*.
76. Quando Carlos chegou na festa viu homens armados e pediu para seu amigo *leva-lo* de volta para casa.
77. As crianças correram, mas Marcelo conseguiu *alcançá-las*.

Os dados 66, 68¹⁹ e 70 apresentam, no contexto imediatamente antecedente, sujeito/sintagma nominal. A análise das principais variáveis linguísticas presentes nos textos jornalísticos na 4ª etapa revelou que esse contexto faz uso dos clíticos em posição proclítica e enclítica.

Três dados presentes na sentença 71 e um no exemplo 67 apresentam contexto de início absoluto de oração. São eles: “(,) *fazendo-o*; (,) *pegou-a*; (,) *matando-o*; *atingindo-as*.” De acordo com a GT, os exemplos anteriores atendem à prescrição de que, em contexto de início absoluto, se usa a ênclise.

Quanto aos exemplos 71 – 1 dado, 75 e 77, temos casos de domínio do infinitivo mais acusativo. Os dados “conseguiu *derrubá-lo*, decidiram *abordá-lo* e conseguiu *alcançá-las*” trazem uma construção com duas formas verbais, em que a segunda é complemento da primeira.

¹⁹ No exemplo 68, há elemento proclisador (“que”) antes do SN sujeito.

Nesse caso, a adjacência do pronome ao segundo verbo é a opção preferencial do PB. Desse modo, não se tem por hipótese que o aluno faça a chamada “subida de clítico”, como seria em efetivas locuções verbais (Maria Clara reagiu e *o* conseguiu derrubar; Após desconfiarem do motorista de caminhão, *o* decidiram abordar; Marcelo *as* conseguiu alcançar), por nem sequer possuir esse conhecimento em seu repertório linguístico, nem use próclise ao segundo verbo, que também seria pouco usual na variedade brasileira nessas ocorrências (Maria Clara reagiu e conseguiu *o* derrubar, por exemplo). Assim, a ênclise ao infinitivo é opção compatível com os usos cultos escritos no PB.

No caso das ocorrências 69, 72, 73, 74 e 76, temos a combinação preposição mais verbo na forma infinitiva mais clítico acusativo (*o, os, a, as*), contexto em que a própria GT admite flexibilização da ordem. Segundo os estudos de Peterson (2010), que considera o gênero cartas de leitor, quando há esse tipo de estrutura, “a realização da ênclise é categórica (100%), confirmando que tal estrutura é determinante no favorecimento da variante pós-verbal” (p. 103). Nos poucos contextos de aprendizagem de ênclise, Rodrigues-Coelho (2011), em análise de redações escolares, também verificou que o infinitivo seguido de clítico acusativo era mais produtivo.

Analisando cada tipo de clítico por contextos sintáticos, buscou-se verificar a influência de alguns fatores linguísticos presentes nos textos, como: após advérbio/expressões adverbiais, após conjunção coordenativa, após SN sujeito, início absoluto, após partícula negativa e a forma verbal infinitivo.

Tabela 11. Ordem do clítico pronominal *se* de acordo com o contexto antecedente.

PRONOME SE	PRÓCLISE	ÊNCLISE
Advérbio/Expressão adverbial	3	0
Conj. Coordenativa	3	0
SN sujeito	7	2
Início absoluto	1	0
Partícula negativa	1	0
Infinitivo	7	0
TOTAL	22/24 – 91,66%	2/24 – 8,33%

Tabela 12. Ordem do clítico pronominal *o(s)/a(s)/variantes* de acordo com o contexto antecedente.

PRONOME O(S)/A(S)/VARIANTES	PRÓCLISE	ÊNCLISE
Conjunção coordenativa	2	0
SN sujeito	3	1
Início absoluto	0	4
Infinitivo	0	8
TOTAL	5/18 – 27,77%	13/18 – 72,22%

Tabela 13. Ordem do clítico pronominal *lhe* de acordo com o contexto antecedente.

PRONOME LHE	PRÓCLISE	ÊNCLISE
SN sujeito	3	0
Advérbio/Expressão adverbial	1	0
TOTAL	4/4 – 100%	0

Tabela 14. Ordem do clítico pronominal *me* de acordo com o contexto antecedente.

PRONOME ME	PRÓCLISE	ÊNCLISE
SN sujeito	1	0
TOTAL	1/1 – 100%	0

Tabela 15. Ordem do clítico pronominal *nos* de acordo com o contexto antecedente.

PRONOME NOS	PRÓCLISE	ÊNCLISE
SN sujeito	1	0
TOTAL	1/1 – 100%	0

Esse conjunto de tabelas permitiu constatar que não há variação na ordem das redações dos alunos no conjunto de clíticos. A ênclise é restrita a dois tipos de pronomes que a escola introduziu via letramento. Além de aprender esses clíticos, os alunos tiveram acesso à variante pós-verbal. Isso confirma os resultados apresentados por Coelho (2011): a escola, segundo a autora, “introduz certos clíticos pronominais (como as formas *o*, *a (s)* e *lhe*), que normalmente não fazem parte do conhecimento gramatical adquirido por falantes brasileiros, e, ainda, certas posições que não parecem usuais.” (p. 157). Em outras palavras, a educação formal aumenta o

repertório linguístico implementando o uso de outras variantes em contextos específicos na escrita escolar.

Coelho (2011) ainda completa afirmando: “com a experiência de letramento vivenciada na escola, que dá acesso a diversos gêneros textuais, o aluno acaba por reconhecer e às vezes produzir estruturas que não são normalmente tidas como vernaculares” (p. 157). A tabela abaixo mostra essa tendência de forma resumida.

Tabela 16. Índice geral de dados de próclise e ênclise por tipo de clítico.

TIPO DE CLÍTICO	TOTAL DE DADOS	PRÓCLISE	ÊNCLISE
SE	24	22	2
O(S)/A(S)/VARIANTES	18	5	13
LHE	4	4	0
ME	1	1	0
NOS	1	1	0
TOTAL	48	33 – 68,75%	15 – 31,25%

Observe-se que a análise de todos esses dados só reafirma o caráter semicategórico da colocação pronominal para esses alunos de 9º ano. Na amostra, a maior parte dos dados colhidos é de próclise. Há poucos contextos de resistência enclítica com os pronomes *se* e *o,a(s)/variantes*. No contexto antecedente ao verbo, são registrados – conforme se viu na análise dos exemplos e se pode observar no conjunto das tabelas – os dados no contexto de *início absoluto*, mas também *após SN sujeito*. Em linhas gerais, pode-se observar, entretanto, que, após a aplicação das quatro etapas de reflexão e desenvolvimento da temática colocação pronominal no ED, percebeu-se um aumento relevante no uso de determinadas formas pronominais e construções, como, por exemplo, o uso do infinitivo mais acusativo em contexto de escrita culta. Sabe-se que a posição pré-verbal foi a mais utilizada e não se esperava outro resultado. Entretanto, enquanto no estudo-piloto se atestou que os alunos quase não faziam uso da posição pós-verbal – cerca de 7% dos dados no mesmo gênero –, no estudo dirigido seu uso foi intensificado – cerca de 31,25% dos dados, como demonstra a tabela anterior.

Em outras palavras, a mudança no uso dos clíticos pronominais e na realização da variante enclítica confirma a hipótese de que, com o conhecimento prévio sobre o tema, os

alunos se monitorariam diante da escrita de um texto formal e poriam em prática seus conhecimentos de certo(s) uso(s) culto(s) da língua. Desse modo, seu conhecimento linguístico subjacente foi respeitado e seu repertório desenvolvido no que tange a leitura e produção, incluindo o emprego de algumas estruturas ao menos por parte da turma (sobretudo com *se* e com *o, a, os, as*). Como não foi possível trabalhar todos os contextos com o detalhamento necessário para o domínio total do chamado efeito proclisador, é possível que as alterações no comportamento dos alunos possam ser resultado de certa automatização de padrões de uso da escrita quanto à ênclise de determinados pronomes átonos, decorrente da ampla exposição da turma a textos diversos. Ainda assim, o desenvolvimento do repertório dos estudantes foi observável. Embora o ED seja limitado, por questões circunstanciais, sobretudo no que se refere ao tempo para a realização da presente pesquisa, a experiência evidencia que é possível trabalhar com sucesso de acordo com os objetivos formulados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou explorar as diferenças sociolinguísticas quanto à ordem dos clíticos pronominais especificamente em construções com uma só forma verbal, em turmas de 9º ano do ensino fundamental, pertencentes a um colégio estadual na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Cumpriu-se o propósito de observar as variantes usualmente registradas em estilos mais ou menos monitorados, na modalidade escrita, consoante pesquisas da área, para, em última instância, após a diagnose da própria produção dos alunos, propor atividades que ampliassem o conhecimento linguístico dos alunos.

Para tanto, fez-se necessária a análise de pesquisas anteriores, inclinadas para a mesma temática deste trabalho. No capítulo 2, foi realizada uma breve revisão bibliográfica, na qual foram considerados, na seção 2.1, o tratamento de tema de acordo com compêndios gramaticais em três perspectivas diferentes, a saber: tradicional-normativa, descritiva e pedagógica. Essa seção trouxe esclarecimento sobre o posicionamento dos compêndios e até oposições quanto à proposta do assunto. A perspectiva pedagógica, sobre a qual se esperava um encaminhamento prático de como os docentes poderiam trabalhar a temática em sala de aula, não cumpriu, como anteriormente sinalizado, esse propósito. Na seção 2.2, foram consideradas pesquisas sobre a colocação pronominal em três segmentos específicos: descrições da fala, descrições da escrita – culta e escolar – e estudos voltados para o ensino. Muitas pesquisas foram analisadas nessa seção trazendo maior compreensão e fundamentos para análises futuras tanto na diagnose inicial quanto na diagnose feita na produção realizada ao fim do Estudo Dirigido (ED) proposto.

No que concerne aos estudos de fala, Vieira (2002), Corrêa (2012) e Vieira (2016), constatou-se, na aferição dos resultados, que os comportamentos linguísticos são semelhantes, sendo o uso da posição proclítica preferencial de acordo com as análises feitas da variedade fluminense. Os raros contextos de aplicação da ênclise relacionam-se fundamentalmente ao tipo de clítico (*se* indeterminador e acusativos de 3ª pessoa) e à construção morfossintática em questão.

Cumprir destacar um dos resultados do estudo de Corrêa (2012) importante para a análise final desta pesquisa. Seu estudo confirmou que o fator escolaridade é responsável “pela introdução de estruturas distintas da variante preferencial e natural da variedade brasileira do português” (p. 11). Esse resultado leva à percepção de que o conhecimento de outras possibilidades de uso dos clíticos oferece ao sujeito um repertório maior para suas escolhas linguísticas.

Sobre a modalidade escrita do PB, foram considerados, como já se observou, estudos a partir de duas fontes de dados: escolar e culta. Na escrita culta, considerou-se o comportamento dos pronomes átonos em gêneros textuais jornalísticos, nos trabalhos de Nunes (2009) – editoriais, anúncios e notícias – e Peterson (2010) – cartas de leitores. Ambos revelaram diferenças no aumento de ênclises ou próclises segundo os condicionamentos estruturais, de acordo com um *continuum* de formalidade dos gêneros textuais, dos veículos jornalísticos em questão e do perfil do leitor/escritor que exigem. Esses resultados foram importantes para o presente trabalho, pois, no que se refere à produção textual do gênero notícia, solicitado tanto na diagnose inicial, quanto na mediação pedagógica, observou-se que a diferença de resultados também pode estar associada à identidade social assumida pelo discente, como um profissional da escrita, um jornalista.

Quanto à escrita escolar, foram analisadas as pesquisas de Morito (2006) e Coelho (2011). Ambas revelam realização expressiva da posição próclítica tanto em estruturas de lexias verbais simples quanto em complexas. Sinaliza-se que a variável extralinguística escolaridade se mostrou relevante para a aplicação da ênclise. O que se percebeu ao longo das pesquisas foi um aumento gradativo no uso enclítico de acordo com o aumento do nível de instrução. Percebeu-se que, quanto mais avançado era o aluno, mais uso este fazia dos clíticos em posição pós-verbal, permitindo aferir que o fator escolaridade influencia numa diversidade maior de usos dos pronomes átonos. Para Coelho (2011), é a escola que introduz certos pronomes oblíquos como o, a (s) e lhe, “que normalmente não fazem parte do conhecimento gramatical adquirido por falantes brasileiros, e, ainda, certas posições que não parecem usuais.” (p. 157). Logo, depreende-se que a educação formal aumenta o repertório linguístico implementando o uso de outras variantes em contextos específicos na escrita escolar. Esta observação alia-se ao resultado destacado anteriormente na pesquisa de Corrêa (2012).

Em relação aos estudos voltados para o ensino, foram analisados os trabalhos de Moura (2013) e Silva (2016).

A pesquisa de Moura (2013) aborda a temática da avaliação social das variantes em relação a três atitudes específicas, do professor de Língua Portuguesa, em Natal, quanto à colocação dos clíticos pronominais na escrita. Destaca-se, da pesquisa, o resultado que revelou ser a próclise depois de sujeito não corrigida por parte dos docentes participantes, o que foi coerente com a avaliação positiva que a variante e os estudantes que a utilizam obtiveram. A quarta etapa do ED, na presente pesquisa, revelou uso do clítico átono em posição pré e pós-verbal diante de SN sujeito, nos textos jornalísticos analisados. De fato, os alunos reconhecem

que há na escrita culta contemporânea variação no uso de ambas as posições do clítico em tal contexto morfossintático.

A pesquisa de Silva (2016) investiga contribuições do gênero música no trabalho com clíticos pronominais em sala de aula. Seu estudo auxilia uma prática docente diferenciada no ensino de língua materna propondo uma nova perspectiva para o ensino da colocação pronominal no contexto escolar, fora do tradicional. A sequência didática, sobre a qual se pautou a pesquisa do autor, trabalhou a colocação dos pronomes oblíquos átonos de forma situada em material textual, de modo que os alunos observassem a intencionalidade dos usos dos clíticos pronominais em determinados contextos. As etapas da sequência didática proposta pelo autor inspiraram a formatação do estudo dirigido desta pesquisa, como uma possível ferramenta que auxilie os docentes no ensino da temática referida.

O capítulo 3 tratou das bases teóricas que fundamentam este trabalho. No que tange aos pressupostos sociolinguísticos orientadores do tratamento da variação linguística no ensino de língua materna, observaram-se, além de seus princípios gerais, as proposições de Coelho (2015) e a proposta de Bortoni-Ricardo (2004) de compreensão da realidade sociolinguística brasileira em contínuos de variação. Concernente à compreensão da complexidade da variação especialmente no Português do Brasil, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) foram de grande importância para a análise desta pesquisa. No início deste estudo, a pesquisa partia da seguinte hipótese: graus distintos de monitoração estilística influenciariam os padrões de uso da ordem dos clíticos pronominais dos estudantes. Logo, expor os alunos a estilos textuais mais monitorados e de menor monitoração revelariam variações na colocação pronominal.

Baseada na hipótese descrita, aplicou-se uma diagnose inicial, descrita no capítulo 4 desta pesquisa, realizada por meio de uma pesquisa-piloto, objetivando conhecer a realidade sociolinguística dos alunos e de suas comunidades de fala a partir do fenômeno da colocação pronominal em contextos com uma só forma verbal. Foram recolhidos dois tipos de textos escritos pelos alunos, opinativo (produzido supostamente com menor grau de monitoração) e notícia (supostamente mais monitorado), dos quais foram observados, contabilizados e comparados os usos dos clíticos átonos. Constatou-se um controle maior na escrita, percebido na redação das notícias, o que sugeriu uma linguagem monitorada. Evidenciou-se, pela análise desenvolvida no estudo-piloto, que o contexto sócio-comunicativo – e não propriamente a distinção dos gêneros em si – garantiu dois graus de monitoração perceptíveis no cotejamento dos dados.

Ao longo do percurso investigativo, passou-se a supor que o aluno não dispunha de um conhecimento prévio consciente sobre o assunto em questão; havia apenas a interiorização da existência da ênclise sem reflexão ainda sobre essa estrutura. Como o aluno faria escolhas se não tinha opções para manejar em seu repertório linguístico? Adicionou-se, então, uma nova perspectiva à pesquisa: o contínuo a ser trabalhado não poderia ser, ao menos exclusivamente, o estilístico. Sem repertório e reflexão suficientes para a escolha de possibilidades da língua, o trabalho não seria produtivo. Assim, a partir de contato com gêneros textuais diversos da escrita e com o desenvolvimento metacognitivo a respeito do tema, objetivou-se trabalhar, em alguma medida, o contínuo de oralidade-letramento, considerado fundamental na elaboração das atividades. A esse respeito, optou-se por partir do pressuposto de que as tendências da modalidade oral, por serem dominadas naturalmente por todos os alunos, seriam sistematizadas pela docente, tornando explícita a generalização de que a fala registra como opção preferencial quase sempre a variante proclítica. Em razão disso, todos os gêneros usados para o desenvolvimento das atividades no Estudo Dirigido são provenientes da modalidade escrita; ademais, ainda que alguns, como a tirinha, possam ter concepção de oralidade, eles não foram selecionados por essa razão.

Em linhas gerais, parte-se do pressuposto de que é necessário que o discente tenha contato com usos mais formais, para reconhecê-los e, se for preciso e desejável, monitorar-se de acordo com as necessidades sócio-comunicativas em que se envolva. Para tal, torna-se imprescindível evitar determinadas práticas de ensino da colocação pronominal com base na memorização de listagens de regras, em atividades meramente metalinguísticas, em oposição e reprovação à gramática do falante. O assunto deveria ser trabalhado epilinguisticamente conforme Franchi (2006), gerando um verdadeiro aprendizado, através de comparações, substituições, valorizando intuições que o falante do Português já tem de sua própria língua, seu conhecimento gramatical interno.

Um dos objetivos desta pesquisa configurou-se como o de desenvolver o conhecimento e, ainda, o repertório linguístico do discente em relação às possibilidades de colocação dos clíticos pronominais. Nesse sentido, embora seja dado destaque ao aperfeiçoamento da modalidade escrita do estudante, sobretudo em situações que exijam maior grau de monitoração, essa direção não significou o desinteresse por outras variedades já dominadas pelos alunos. A proposta, entretanto, ocupa-se primordialmente, do trabalho com a variação, sem promoção ou depreciação de qualquer variante de nenhuma variedade,

valorizando as intuições do aluno sobre a temática. Com esse entendimento, a mediação pedagógica foi estruturada.

Era indispensável um trabalho reflexivo e arraigado em atividades de leitura e produção textual. A proposta de Vieira, que concebe três eixos para o ensino de gramática (2014; 2017a; 2017b, 2017c), fundamentou e guiou as etapas do ED. O Eixo I busca a explicitação do saber linguístico natural do aluno a partir da consciência linguística. Propõe um aprendizado conectado diretamente ao conceito de compreender, no qual a reflexão tem papel fundamental sobre o trabalho com o conteúdo. O Eixo II ocupa-se da comunicação entre o ensino da gramática e a produção de sentidos que se estabelecem no texto. O Eixo III ocupa-se do ensino de gramática na perspectiva da abordagem da variação e normas.

No capítulo 5, descreveu-se a etapa de mediação pedagógica. Foi estruturada com base no diagnóstico feito no estudo-piloto e fundamentada na proposta de Vieira (2014; 2017) principalmente no que se refere aos Eixos I e III, embora o Eixo II tenha servido de base para observações e análises na sua relação com os outros eixos. Também foram consideradas nessa etapa as propostas de Franchi (2006), sobre as formas de trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, de Pilati (2017), na estruturação e no desenvolvimento das etapas que constituíram o ED, e, ainda, Bortoni-Ricardo (2004), na observação dos contínuos de oralidade-letramento e estilístico, principalmente na etapa final de produção textual.

O estudo dirigido foi estruturado em cinco etapas aplicadas em cinco aulas com pelo menos três tempos seguidos cada. Percebeu-se que o tempo demarcado inicialmente foi pouco para a quantidade de conceitos, atividades de leitura, interpretação e produção que foram realizados. Outro detalhe verificado foi a falta de bases de temas gramaticais para a fundamentação do assunto a ser tratado. Algumas etapas necessitavam de muitos conhecimentos prévios para que houvesse maior reflexão e análise discente sem interferência da professora. Isso atrasou, em parte, o cumprimento da etapa de acordo com o tempo estipulado no plano de aula, devido à necessidade de muitas interações sobre as temáticas. Buscou-se considerar, em todas as etapas, o saber linguístico do estudante, suas opiniões, análises sobre os textos e atividades. Foram examinadas anotações feitas no diário do professor, seguidamente ao término de cada etapa, e pequenas gravações de áudio – durante a aplicação – a fim de anotar percepções dos alunos que possam não ter sido verificadas ou ponderadas durante a aplicação da mediação. Junto a essas informações buscou-se construir, reflexivamente, novos conhecimentos sobre a colocação pronominal no que tange ao(s) uso(s) culto(s) na modalidade escrita, a fim de que o aluno desenvolva plenamente suas competências sociocomunicativas. O

intuito era o de levar o aluno a refletir sobre os usos correntes, norma culta/comum/standard (FARACO, 2008) trabalhados no ED, com a observação dos textos jornalísticos, em comparação à(s) norma(s) que ele trazia consigo, já dominada(s).

Por essa razão, o estudo dirigido concentrou-se em atividades que trabalhassem os eixos I, II e III, conforme Vieira (2014; 2017), valendo-se de diversos gêneros textuais escritos (narrativas, informativos, tirinhas, crônicas, texto religioso, artigo de opinião e notícias), a fim de observar os usos dos clíticos pronominais contextualizados e a partir de atividades de leitura. Depois, foi sistematizado o que fora aprendido, sem desconsiderar as possibilidades linguísticas que surgiram nas atividades reflexivas. Essa etapa do trabalho deixou claro o amadurecimento dos alunos quanto ao que Basso; Oliveira (2012) concebe como a atividade de “construir gramáticas”. Embora não se tenha alcançado o grau máximo de conscientização linguística quanto aos contextos motivadores da ordem dos clíticos, ficou evidente que, a partir do conhecimento gramatical interno dos alunos, motivado nas atividades propostas, foi ativada a reflexão e a sistematização dos recursos linguísticos de que todo falante do Português dispõe.

Ademais, como resultados a serem destacados da produção textual realizada na quinta etapa do ED, a saber, escrita de uma notícia, objetivando observar o(s) uso(s) culto(s) dos clíticos pronominais que fariam – ou não – na escrita de um gênero de linguagem formal, podem ser destacados os seguintes resultados:

a) Foram encontrados nas redações finais dos alunos cinco tipos de clíticos pronominais: *se*, *o(s) /a(s)/variantes*, *lhe*, *me* e *nos*, dos quais o *se* e *o(s) /a(s)/variantes* foram os mais identificados, respectivamente com 50% e 37,5% do total da amostra. Era esperado o uso intenso do pronome *se*, pela característica impessoal do gênero produzido, que foi anteriormente explicitado em sala de aula. Em relação ao pronome *o(s)a(s)/variantes*, houve alteração de comportamento nos textos se comparados os iniciais (notícias no estudo-piloto) e os finais (notícias no estudo dirigido). O número de dados observados com o clítico acusativo de 3ª pessoa foi de 16,21% no estudo-piloto, enquanto na mediação pedagógica foi de 37,5%. Esse significativo aumento revela, ao que tudo indica, aprendizado e uma opção, de parte dos alunos, pela utilização dessas estruturas em textos mais formais.

b) Quanto à ordem dos pronomes oblíquos átonos, constatou-se a preferência pela posição pré-verbal com cerca de 68,75%, porém com um aumento considerável da posição pós-verbal, com cerca de 31,25% do total da amostra. Logo, verificou-se que não há variação na ordem das redações dos alunos no conjunto de clíticos. A ênclise, apesar de mais utilizada na produção final da mediação, do que na produção realizada na diagnose inicial, é restrita a dois

tipos de pronomes que a escola introduziu via letramento. Além de aprender esses clíticos, os alunos tiveram acesso à ênclise. Em outras palavras, a educação formal aumentou o repertório linguístico discente implementando o uso de outras variantes em contextos específicos na escrita escolar, o que confirma os resultados de Coelho (2011) e Corrêa (2012).

Em linhas gerais, cumpriu-se o objetivo inicial de desenvolver o repertório linguístico discente – seja para o reconhecimento das variantes nas atividades de leitura (recepção), seja para o emprego de algumas estruturas (sobretudo com *se* e com *o, a, os, as*), que podem ter sido automatizadas pelo extenso contato com determinados gêneros textuais (produção) –, respeitando e valorizando o conhecimento linguístico que o aluno já traz consigo. A análise do ED confirma a hipótese de que, com o conhecimento sobre o tema (no âmbito do Eixo I²⁰ do ensino de gramática, segundo Vieira), os alunos não só avançariam como leitores – visto que foi trabalhado (no âmbito do Eixo II²¹) o reconhecimento dos papéis dos pronomes, como estratégia de referenciação textual, e a vinculação do tema ao efeito de sentido em alguns textos trabalhados –, mas também se monitorariam diante da escrita de um texto formal e poriam em prática seus conhecimentos de uso(s) culto(s) da língua (no âmbito do Eixo III²²).

Ressalta-se, aqui, uma problemática adicional quanto ao domínio dos alunos relativo aos contextos de colocação pronominal após o estudo dirigido: a alteração do comportamento de parte dos estudantes decorreria realmente de monitoração na redação da notícia do ED ou seria resultado da repetição de certos modelos amplamente observados nos textos motivadores do próprio estudo dirigido? Os casos de ênclise (*como, por exemplo, encontrá-la/prendê-la*) constituem estruturas frequentemente observadas em textos escolares, na televisão e em jogos de videogame, por exemplo. Além disso, não foram encontradas ocorrências de diversos tempos verbais mais pronomes pessoais – como em *vimo-nos, ofereceram-lhes, estudassem-nos* – nas redações. Acredita-se que somente um acompanhamento pós-aplicação, não realizado nesta pesquisa, revelaria a resposta da problemática acima. De todo modo, é observável que o contato

²⁰ A estratégia de trabalho com o Eixo I foi desnudar, por meio da abordagem reflexiva da gramática, o conhecimento linguístico interno do aluno.

²¹ A estratégia de trabalho com o Eixo II foi escolher textos (tirinhas, papos etc.) cuja interpretação dependia do sistema/assunto da colocação pronominal para fazer sentido. Dessa forma, aliaram-se a produção de sentidos e a gramática.

²² A estratégia de trabalho com o Eixo III foi buscar o reconhecimento da expressão variável da colocação por meio da exposição e trabalho com diversos gêneros textuais escritos.

com gêneros diversos acompanhado de um trabalho sistemático e reflexivo com o tema colabora no reconhecimento e no domínio do maior número de variantes.

Por fim, espera-se que a presente pesquisa tenha colaborado com a expansão dos conhecimentos sobre o uso e ordem do clítico pronominal em lexias verbais simples em contexto da modalidade escrita na produção escolar. Acredita-se que, na continuação deste estudo, será necessária a investigação considerando um número maior de alunos e também séries posteriores, como um acompanhamento da evolução desse letramento escolar, ampliando as possibilidades no trabalho com gêneros textuais mais específicos e esperados no trabalho escolar, como, por exemplo, os dissertativos.

No que se refere ao ensino de temas gramaticais, como o da colocação pronominal, admite-se que ainda há muito sobre o que pesquisar e estudar. Todavia, este trabalho considerou positivos os resultados obtidos a partir do desenvolvimento do estudo dirigido, que propiciou aliar o conhecimento científico à prática pedagógica. Espera-se que a presente experiência possa auxiliar a vida do professor em suas metodologias e diretrizes teóricas, pois permite abordar outros temas gramaticais a partir da realidade dos usos linguísticos correspondentes ao fenômeno estudado em contexto escolar.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e carta de leitor no ensino*. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com ... na escola).
- AVELAR, J. O. de. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v.19, n.30, p.13-40, 2012.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. 2007. p. 31-54.
- BARBOSA, A. G.; VIEIRA, S. R. (Orgs.). *Revista Diadorim – Revista de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ*, v. 19, n. 2. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras / UFRJ, 2017.
- BECHARA, E. 2005. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna. [1928]
- BECHARA, E. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: _____ *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 31-52.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed, 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- COELHO, A. L. R. *A ordem dos clíticos pronominais: uma análise sociolinguística da escrita escolar do Rio de Janeiro*. 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C.M. N. de; MAY, G. H. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

- CORRÊA, C. M. M. L. *Cliticização pronominal na região metropolitana do Rio de Janeiro: a interface sintaxe-fonologia*. 2012. 278 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 205-224. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I.)
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*. Ano VIII, v. 1 e 2, p. 15-30, 2013.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. Gramática(s), ensino de Português e “adequação linguística”. *Matraga*, v.22, n. 36, p. 31-55, 2015.
- DURVAL, L. F. da S. Uma experiência com o futuro do presente: reflexão linguística, variação e ensino. In: VIEIRA, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras: UFRJ, 2017. [e-book]
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A.; ZILLES; A. M. S. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, G.C. *Considerações sobre o ensino dos clíticos*. Anais do SIELP. Uberlândia: Edufu, v.1, n.1, 2011.
- FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRRN, p. 163-184, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I)
- GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1), p. 73-91, Florianópolis, 2009.
- GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua*

- portuguesa*. Natal: EDUFERN. 2013. p. 11-52. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V.)
- KATO, M. *A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical*. In: MARQUES, Mary et al. (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM. 2013. p. 131-145.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B; TUCKER, G. R. (Orgs.) *Sociolinguistics: the essential readings*. Massachusetts: BLACKWELL PUBLISHING. 2003. p. 234-250.
- LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A.; LOPES, C.R. Pronomes Pessoais. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto. 2007. p. 103-116.
- MACHADO, A. C. M. *O uso e a ordem dos clíticos na escrita de estudantes da cidade do Rio de Janeiro*. 2006. 137p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS, A. M. *Clíticos na história do português*. 1994. 628 p. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MOURA, E. S. V. *Se inicia oração com pronome clítico? Atitudes linguísticas, na escola, em relação aos padrões brasileiros de colocação pronominal*. 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- NUNES, C. da S. *Um estudo sociolinguístico sobre a ordem dos clíticos em complexos verbais no PB e no PE*. 2009. 256 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, R. P; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção de Linguística)

- PAGOTTO, E. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico*. 1992. 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos* 2. 1998. p. 49-68.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDAO, S. F. (Orgs.) *Ensino da gramática: descrição e uso*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção de Linguística)
- PETERSON, M. dos S. *A ordem dos clíticos pronominais em lexias verbais simples e complexas em cartas de leitor: uma contribuição da sociolinguística variacionista*. 2010. 210 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ROCHA LIMA, C. A. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999 [1972].
- ROCHA LIMA, C. A. da. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 45.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- RODRIGUES-COELHO, A. L. *A ordem dos clíticos pronominais: uma análise sociolinguística da escrita escolar do Rio de Janeiro*. 2011. 163 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SALVI, Giampaolo. La sopravvivenza della legge di Wackernagel nei dialetti occidentali della penisola ibérica. *Medioevo Romano* 15(2), p.177-210, 1990.
- SILVA, L. S. *Música e clíticos pronominais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- VICENTE, H; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum: Cadernos de pós-graduação*, n.2, p.4-14, 2012.
- VIEIRA, M. F. *A ordem dos clíticos pronominais nas variedades urbanas europeia, brasileira e são-tomense: uma análise sociolinguística do português no início do século XXI*. 2016. 238 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- VIEIRA, S. R. *Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em Português*. 2002. 441 p. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. *Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português*. In: BRANDÃO, S.F. & MOTA, M.A.C. da. org. *Análise contrastiva de variedades do Português*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/Fólio. p. 37-60, 2003.
- VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. <http://repositorio.ufrn.br>
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b. p. 68-82.
- VIEIRA, S. R. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, C. A. de et alii (Orgs.) *Gelne 40 anos. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017c. p. 299-318.
- VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. *Variação morfossintática e ensino de Português*. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.R; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto. 2014. p. 81-114.
- WEINREICH, U.; LABOV, W. HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W; MALKIEL, Y. (Orgs.) *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, p. 97-195, 1968.
- ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

ANEXOS

Anexo 1: Apêndice do livro didático - 9º ano sobre colocação pronominal

XIII. COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Os pronomes pessoais oblíquos átonos ("me", "te", "se", "o", "a", "lhe", "nos", "vos", "os", "as", "lhes") ocupam três posições em relação ao verbo: **próclise** (pronomes antes do verbo), **ênclise** (pronomes depois do verbo) e **mesóclise** (pronomes no meio do verbo).

Exigem a próclise

- Palavras negativas ("não", "nunca", "jamais", "ninguém"...).

Ninguém me convidou para a festa.

Não nos conhecemos ainda.

- Pronomes relativos ("que", "onde", "quem", "cujo"...).

Há pessoas **que a** esperam lá fora.

Choupana **onde se** ri vale mais que palácio.

- Pronomes indefinidos ("tudo", "nada", "alguém", "cada", "todos", "muitos"...).

Tudo as impressionou no museu.

Muitos te admiram.

- Advérbios ("já", "sempre", "aqui", "bem", "hoje", "ontem"...).

Sempre me lembrarei de você.

Aqui se trabalha muito.

- Conjunções subordinativas ("porque", "quando", "se", "como", "embora", "conforme"...).

Quando nos viu, desmaiou.

Embora lhe desse o prêmio, recusou.

- Preposição "em" + gerúndio.

Em se tratando dele, tudo é possível.

Em se pondo o sol, vão-se as aves.

- Orações que expressam desejo.

Deus **te proteja**.

- Frases exclamativas e interrogativas.

Como **te** iludes!...

Quem **os** chamou aqui?

Ocorre a ênclise

- Sempre que houver pausa (vírgula, dois-pontos, ponto e vírgula).

Bem, **vê-se** que você é inteligente.

Rapaz, **cuida-te**.

- Início de período.

Deixe-me ver isso.

Pagaram-lhe tudo?

- Orações reduzidas de gerúndio ou infinitivo.

É preciso **mostrar-lhe** quem manda.

Sai, **deixando-os** a sós.

- Verbo no imperativo.

Procure-as na cozinha.

Ajudem-no.

Ocorre a mesóclise

Somente quando o verbo estiver no **futuro** (do presente ou do pretérito) e **iniciar** o período.

Dir-lhe-ei a verdade.

Ser-me-ia bom viajar agora.

Colocação pronominal em locuções verbais

- O pronome pode vir **antes**, **depois** ou **entre** os dois verbos quando a locução verbal for:

a) verbo no infinitivo

O rapaz **deve casar-se** hoje.

O rapaz **deve se casar** hoje.

b) verbo no gerúndio

A criança **está acalmando-se**.

A criança **está se acalmando**.

- O pronome pode vir **antes** ou **entre** os verbos quando a locução verbal for com verbo no **participio**.

Eu **tenho me divertido** muito aqui.

Eu **me tenho divertido** muito aqui.

Observação

Não se coloca o pronome depois do participio.

XIV. RADICAIS

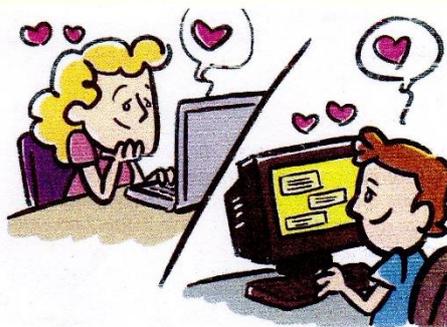
Radical	Significado	Exemplos
<i>aéros</i>	ar	aeródromo, aerofobia, aerovia
<i>agros</i>	campo	agronomia, agronomia, agrônomo
<i>anthropos</i>	homem	antropologia, antropófago
<i>arquia</i>	governo	monarquia, oligarquia, anarquia
<i>autos</i>	próprio, de si mesmo	autobiografia, autodomínio, automóvel
<i>biblion</i>	livro	biblioteca, bibliografia, bibliófilo
<i>bios</i>	vida	biologia, micróbio, biografia

Anexo 2: Textos para produção de textos opinativos – Estudo-piloto

Colégio Estadual Fernando Figueiredo

9º ano, 2017. TRABALHO 1º BIMESTRE

④ Leia atentamente as duas notícias abaixo. Depois escreva, em folha de parada, 2 (dois) textos de no mínimo 15 linhas, com sua opinião sobre as notícias abaixo.



TEXTO I

Casal se divorcia após descobrir que flertava pela internet

Um casal com problemas no casamento foi buscar refúgio na internet e acabou se apaixonando no mundo virtual, mas a coincidência não impediu que se separasse na vida real.

Devido aos problemas conjugais, os dois iniciaram contatos pela internet, sem saber de suas identidades, e se apaixonaram após trocar algumas mensagens.

Segundo a edição desta terça-feira do jornal sérvio "Zabavnik", eles não podiam mais se imaginar sem o apoio que davam um ao outro conversando sobre os problemas que sofriam.

Quando a relação se tornou séria, eles decidiram se encontrar, e então descobriram que seu par na internet era aquele com quem brigava todos os dias. O casal decidiu se separar. Alegaram traição.

O jornal assegura que se trata de um casal da cidade de Zenica, no centro da Bósnia-Herzegovina, e propõe aos psicólogos explicar como um marido e uma mulher que não se entendem na vida real podem se apaixonar na virtual.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u337049.shtml>. Acesso em: 28 jan. 2013.

TEXTO II

TÍMIDA DE 18 ANOS DÁ PRIMEIRO BEIJO E MORRE MINUTOS DEPOIS

Jemma Benjamin, 18 anos, elegeu o colega de universidade Daniel Ross, de 21, para dar seu primeiro beijo na vida, marcando o início do namoro dos dois, porém, minutos depois do beijo, a jovem tímida morreu de forma fulminante no sofá da casa de Daniel, em Treforest, Inglaterra.

A jovem, que praticava natação e era uma atleta exemplar do time de hóquei da universidade, sofria de uma condição cardíaca rara – síndrome da morte súbita por arritmia. Daniel chamou socorro e tentou reanimar a namorada, mas não obteve sucesso. Os médicos disseram que ele nada podia fazer.

O casal se conhecia há três meses e o primeiro beijo era muito aguardado. Jemma não tinha histórico de problemas cardíacos, segundo reportagem do "Daily Mail". O caso aconteceu em 2009, mas os detalhes só foram revelados agora pelo inquérito que apurou a morte.

Texto adaptado.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/pagenotfound/posts/2011/02/10/timida-de-18-anos-da-primeiro-beijo-morre-minutos-depois-362377.asp>. Acesso em 29 jan. 2013.

Anexo 3: Atividade para produção de uma notícia – Estudo-piloto

Colégio Estadual Ferrnando Figueiredo Data: 10/03/2017
Aluno (a): _____ Turma: _____
Prof^o: Sullaine Cristina
Trabalho de Língua Portuguesa

Escreva uma (1) notícia sobre um dos temas abaixo: (mínimo 12 linhas)

- a) Acidentes de trânsito
- b) Violência e drogas
- c) Relacionamentos (amizades / namoro / família)

Anexo 4: Matrizes de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística

- D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Anexo 5: Textos da 4ª Etapa do Estudo Dirigido

Textos: 1, 2 e 3 – *O Globo*, 9/05/2018Texto 1 (Economia) 9/5/2018
pág: 17**O tango da
tragédia
econômica**Macri não resolveu problemas
estruturais do país, e crise volta a
assombrar argentinos

-BUENOS AIRES-

Os termos usados por economistas argentinos para comentar a decisão de Mauricio Macri de pedir socorro ao Fundo Monetário Internacional (FMI) parecem saídos de uma letra de tango: fracasso, sabor amargo e passo para trás, entre outros. O clima de tragédia econômica voltou a se instalar na Argentina. Para quem acompanhou o país nos últimos 20 anos, a sensação de *déjà vu* é inevitável. (...)

Mas a popularidade internacional de Macri não resolveu um problema crucial da Argentina, e o governo foi obrigado a pedir ajuda ao FMI. O presidente não mudou a estrutura econômica do país. A Argentina precisa de dólares, as pessoas vivem e pensam em função da moeda americana e, sempre que há uma turbulência internacional, o país mostra-se extremamente vulnerável.

Além disso, falta à equipe econômica uma figura forte. Em dezembro de 2016, Macri pediu a renúncia do então ministro da Fazenda e Finanças, Alfonso Prat-Gay. Depois, dividiu a pasta em duas, a cargo dos pouco conhecidos Nicolás Dujovne e Nicolás Caputo. Traçou-se, segundo fontes, de um problema de egos: Prat-Gay queria ser um ministro pesado. Hoje, a decisão de Macri é vista por analistas como um erro, já que, dizem, um ministro do prestígio de Prat-Gay ajudaria a acalmar a população. Cada vez que Dujovne fala, pelo contrário, o nervosismo aumenta.

Dólar instável, socorro do FMI, inflação nas alturas e a oposição peronista trazem à memória outras épocas da Argentina. Macri perdeu seu status de celebridade. O que virá a ser, ninguém sabe. *(Janaina Figueiredo)* ●

Texto 2 (Economia)
9/5/2018 pag: 18**MÍRIAM
LEITÃO**

COM MARCELO LOUREIRO

Motivo da ação

O Conselho Nacional do Ministério Público vai decidir na terça-feira sobre o destino de um processo disciplinar contra o procurador da Lava-Jato Carlos Fernando dos Santos Lima. A tramitação foi no mínimo estranha. A reclamação feita pelo ex-presidente Lula foi arquivada, e depois desarquivada para iniciar-se a ação contra o procurador, mas por outro motivo: pelo que ele disse sobre o presidente Temer.

Texto 3 (Economia) 9/5/18 Danielle Maguiera

PARTE DO PROBLEMA

O PEDIDO de recuperação judicial do concessionário do aeroporto de Viracopos é parte do jogo. Mas são tantas as dificuldades no setor — devido à crise econômica e até ao não cumprimento de compromissos pelo Estado — que é preciso negociar uma saída que preserve a gestão privada de terminais, cujos resulta-

dos são positivos para os usuários.

O INACEITÁVEL é imaginar que a Infraero volte a ter algum papel de peso nos aeroportos já concedidos. Ela, inclusive, é parte do problema, pelo fato de os governos terem-na preservado, por interesses fisiológicos.

Texto: 4 – O Globo, 9/05/2018

Foto 4 - Economia pag. 12

Com tensões externas, dólar mantém alta e fecha a R\$ 3,568

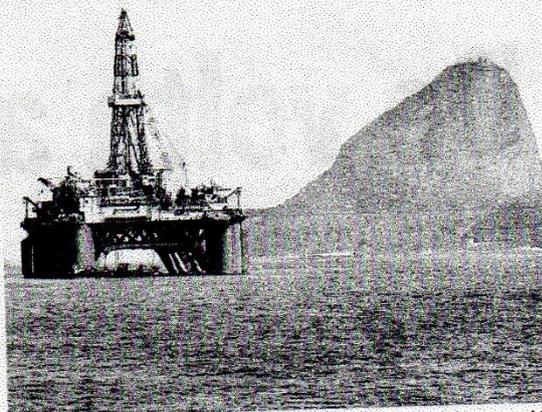
Petróleo cai 1,73% mesmo com saída dos EUA do acordo nuclear com Irã

ANA PAULA RIBEIRO
ana.ribeiro@sp.oglobo.com.br

-SÃO PAULO- Em meio às tensões geopolíticas e às instabilidades em algumas economias emergentes, como a Argentina, o dólar voltou a subir ontem, aproximando-se dos R\$ 3,60. Ao fim do dia, a moeda americana cedeu um pouco e fechou com valorização de 0,42% ante o real, cotado a R\$ 3,568, o maior patamar em quase dois anos. Na máxima do dia, chegou a R\$ 3,593.

Além da apreensão em torno da decisão do presidente americano Donald Trump com relação ao acordo nuclear com o Irã e da volatilidade dos preços do petróleo ao longo do dia, os investidores continuam com a expectativa de que o Federal Reserve (Fed, o banco central americano) terá de fazer quatro elevações de juros este ano para equalizar um crescimento mais forte da economia às expectativas de inflação. No início de 2018, a expectativa era de apenas três altas nos juros, que estão entre 1,5% e 1,75% ao ano.

— O dólar operou em alta em um movimento de proteção, tendo como pano de fundo a possibilidade de os Estados Unidos ficarem fora do acordo nuclear com o Irã. Após a confirmação da saída, houve alguma



Mercado. Plataforma de petróleo: oferta do óleo pode diminuir com sanções ao Irã

realização de lucro (a moeda americana foi vendida) e fechou menos valorizada — comentou Jefferson Luiz Rugik, analista da Correparti Corretora de Câmbio.

A expectativa sobre a decisão de Trump quanto ao Irã pressionou a moeda americana globalmente: o Dollar Index, que mede o comportamento da divisa americana frente a uma cesta de dez moedas, tinha alta de 0,36% próximo ao horário de encerramento dos negócios no Brasil.

A valorização contínua do dólar, que tem efeito sobre a

inflação, refletiu-se no mercado futuro de juros, e as taxas subiram. Essa pressão do câmbio sobre os preços joga dúvidas sobre a continuidade do ciclo de corte de juros por parte do Banco Central (BC). A Selic está em 6,5%, e era esperado mais um corte de 0,25 ponto percentual na próxima reunião do Comitê de Política Monetária (Copom), na próxima semana.

Na Bolsa, depois de uma sequência de cinco quedas consecutivas, o Ibovespa, princi-

pal índice de ações do mercado brasileiro, fechou em alta de 0,29%, aos 82.956 pontos. A valorização foi sustentada principalmente pelo desempenho das ações da Petrobras, que divulgou lucro de quase R\$ 7 bilhões no primeiro trimestre. A recente valorização dos preços do petróleo também beneficiou os papéis da estatal, embora ontem as cotações do óleo tenham experimentado certa volatilidade.

BRENT ENCERRA A US\$ 74,85

Até o meio da tarde, os contratos futuros do óleo acentuaram as perdas. O do tipo WTI chegou a cair mais de 4%, e o Brent recuou em torno de 3%. Contudo, com a confirmação da saída dos EUA do acordo com o Irã, as perdas se reduziram. O barril do tipo Brent — referência no mercado internacional — fechou em queda de 1,73%, a US\$ 74,85.

— O petróleo deu uma acalmada no fim do pregão, reduzindo o ritmo de queda. Em tese, a oferta de petróleo pode diminuir devido às sanções ao Irã, e isso ajuda na valorização dos preços do óleo — explicou Ari Santos, gerente de renda variável da H.Commmcor. ●

EUA anunciam saída do acordo nuclear com Irã, na página 22

Texto: 5 – O Globo, 9/05/2018

Texto 5. Economia p. 18

Análise

Fim do corte no juro entra no radar

Situação internacional mexe com o fluxo de dólares e pressiona a economia

JOSÉ PAULO KUPFER*

Ainda não é uma tendência aberta, mas já estão aparecendo os primeiros sinais de que o curso da política monetária mais expansionista, mantida pelo Banco Central, pode sofrer um freio antes da hora imaginada pelos analistas. A volatilidade que se instalou nos mercados globais e tem afetado as cotações do dólar em todo o mundo, sobretudo nas economias emergentes, é a causa das novíssimas dúvidas e instabilidades. Elas podem levar ao encerramento antecipado do ciclo de cortes nos juros básicos.

Por volta do meio-dia de ontem, no mercado à vista brasileiro, o dólar estava cotado em R\$ 3,58, máxima de uma sessão em que a moeda americana já se valorizara quase 1%, enquanto a cotação para junho encostava em R\$ 3,60. Como tem feito nos últimos dias, o Banco Central voltou a oferecer dólares, sob a forma de *swaps* cambiais, numa tentativa de suavizar o movimento de alta. Pode-se prever que as operações desse tipo continuarão, até porque o volume de *swaps*, por volta de US\$ 25 bilhões, está longe do pico de mais de US\$ 100 bilhões, alcançado em 2014.

Nesta mesma manhã, o Bank of America Merrill Lynch (BoFA) revisou sua aposta para a taxa básica de juros (taxa Selic) que será fixada pelo Comitê de Política Monetária (Copom), daqui a uma semana. Os economistas do banco

americano responsáveis pelas análises da economia brasileira passaram a considerar a hipótese de que a Selic permaneça em 6,5% nominais ao ano, em lugar de promover um corte de 0,25 ponto, levando-a a 6,25%, como ainda é a indicação do Copom e da grande maioria dos analistas.

Todos esses movimentos são provocados, no curtíssimo prazo, pela expectativa da saída dos Estados Unidos do acordo nuclear com o Irã. O recrudescimento de tensões geopolíticas no Oriente Médio sempre provocam instabilidades nos mercados financeiros, a partir de alterações na oferta de petróleo, e não seria diferente desta vez. A escalada dos preços do barril de óleo já levou a cotação do tipo Brent, referência mundial, para entrega em junho, a superar US\$ 75, valor mais alto desde novembro de 2014. Recuos pontuais, num pregão nervoso, com base em informações positivas sobre a produção de óleo nos Estados Unidos, como os registrados no meio do dia, fazem parte do cenário.

Não só as preocupações com os desdobramentos da ação de Trump, no caso do Irã, agitam os mercados. De modo mais relevante e estrutural, contribuem para o nervosismo das cotações, tanto de ativos financeiros quanto de *commodities*, a perspectiva de que o Federal

Reserve (Fed, o banco central americano), diante da evolução prevista da inflação nos Estados Unidos, decidirá por três ou até quatro altas nas taxas de juros de referência na economia americana ainda este ano.

Está ficando cada vez menos provável que as taxas dos Fed *funds* terminem o ano abaixo de 2,25%, saindo do intervalo de 1,5% a 1,75% em que se encontram. Mas só a possibilidade de que isso de fato ocorra já está provocando alterações nos fluxos de investimentos na economia global, com reciclagem de recursos dos mercados emergentes para o americano — movimento que deve se acentuar caso se confirmem as elevações previstas dos juros nos EUA, ao longo do ano.

Por essa razão, moedas emergentes estão enfrentando um ciclo de desvalorização ante o dólar. Embora o real, pelas peculiaridades do amplo mercado doméstico de derivativos cambiais, sempre ocupe lugar de destaque na lista das moedas mais afetadas por esse tipo de movimento, a posição confortável das reservas internacionais brasileiras ajuda a conter solavancos mais fortes.

Este não é o caso, por exemplo, da vizinha Argentina, que não dispõe de divisas para servir de anteparo à especulação com sua moeda, e está balan-

çando com força. Para tentar conter a desvalorização acelerada do peso, o que resultaria em disparada inflacionária, o Banco Central argentino promoveu, na semana passada, duas altas consecutivas dos juros básicos na economia local, elevando-os a 40%. Nem assim o mercado se acalmou e o presidente Mauricio Macri anunciou o início de negociações de uma linha de crédito emergencial com o FMI.

Diferentemente do vizinho às voltas com novas atribuições velhas em sua história, o Brasil dispõe de recursos e ferramentas para conter os efeitos negativo da alta do dólar. Mas nem por isso deixará de ser afetado pela valorização da moeda americana ante o real. Nesse sentido, a fraqueza da recuperação econômica em curso até ajuda a evitar pressões inflacionárias mais intensas, mas algum repique nas variações de preços pode ser esperado.

Neutralizar pressões sobre a inflação e evitar um maior estreitamento da diferença entre os juros básicos americanos e os domésticos — um desestímulo para aplicar no Brasil — são ações que devem se impor no momento ao Banco Central. Daí porque tem tudo para ganhar espaço a hipótese de que o ciclo de cortes nos juros Selic seria interrompido um pouco antes do previsto pelos analistas e também pelo próprio Banco Central. ●

(* José Paulo Kupfer é jornalista

Analistas do Bank of America Merrill Lynch (BoFA) passaram a considerar a hipótese de a Selic permanecer em 6,5% ao ano

Texto: 6 – O Globo, 9/05/2018

Texto 6 (Esportes) p. 27
9/5/2018

Fila para sócios em jogo do Flamengo

Clube demora a acatar determinação da PM, e troca de cartões por bilhetes gera protesto

DIOGO DANTAS
diogo.dantas@extra.inf.br

Sócios-torcedores do Flamengo terão que enfrentar filas para trocar os ingressos carregados no cartão por bilhetes impressos para o jogo com o Emelec, na próxima quarta-feira, dia 16, no Maracanã. A solicitação foi feita pela Polícia Militar há dois meses. Há um mês, o clube acatou a exigência, mas a troca só vai começar na sexta-feira, em 29 pontos espalhados pelo Rio. A situação gerou críticas de sócios-torcedores, tanto pelo fim da comodidade de carregar seus cartões como pela necessidade de se deslocar para o local do jogo para fazer a troca, no caso de quem mora longe.

A demora do Flamengo em comunicar a medida se deve ao desacordo com o pedido das autoridades. O clube tentou algumas contrapropostas, mas não foi ouvido. O Grupamento Especial de Policiamento em Estádios, através de seu comandante, tenente-coronel Silvio Luiz, reforçou, desde o começo do ano, quando houve encontro na Federação de Fu-

tebol do Rio para tratar de medidas de segurança, que o cartão-ingresso atrapalhava a fiscalização. Novamente procurado, explicou o motivo:

— No ano passado, a gente já tentava convencer o Flamengo. A proporção de pessoas que vão para o estádio com cartão de sócios sem carregar é grande. Queremos fazer pontos de verificação mais distantes das entradas. Pedimos isso para esse jogo há uns dois meses.

De acordo com o Flamengo, o martelo foi batido há um mês, quando o clube se mobilizou para fazer a logística das trocas, sem comunicar aos sócios-torcedores que seria dessa forma.

PONTOS EM OUTRAS CIDADES

Para atenuar os problemas, o clube terá inicialmente 29 pontos de troca. E vai ampliar a ação em cidades e regiões próximas, como Juiz de Fora, Nova Friburgo, Costa Verde e Região dos Lagos, com máquinas de impressão de ingressos nas lojas oficiais. Também haverá equipes extras no dia do jogo no aeroporto Santos Dumont e na rodoviária Novo Rio.

— Moro em Petrópolis e não tenho condições de fazer a troca de ingresso. O sócio é para ser uma forma de facilidade para quem tem esse tipo de dificuldade — reclamou o torcedor Douglas Câmara.

Ontem, Guerrero treinou entre os titulares, enquanto Dourado foi poupado, com dores. Hoje, o técnico Maurício Barbieri define quem enfrenta a Ponte Preta amanhã, pela Copa do Brasil. ●

Texto: 7 - O Globo, 9/05/2018

Texto 7. (Esportes) p. 26 9/15/2018

MARJORIS CRISTINE
marjorie.silva@extra.int.br

Luzes, música para entrada triunfal, locutor empolgado, delírio do público e mocelos chamadas de "walk-on girls" desfilando pela "passarela"; ingredientes que descrevem com perfeição os grandes eventos do UFC e lutas de boxe. Mas essa atmosfera envolvente também um esporte que surgiu na Inglaterra, é pouco disseminado no Brasil, gera milhões em premiação na Europa e movimentam muitas casas de apostas: o dardo.

Um caríocra de 52 anos, que mora em Nova Friburgo, terá a chance de competir na Copa do Mundo da modalidade na Alemanha, em junho. Bruno Rangel, um ex-piloto de autocross, fará dupla com o jovem Diogo Portella. Será a segunda participação do país na competição.

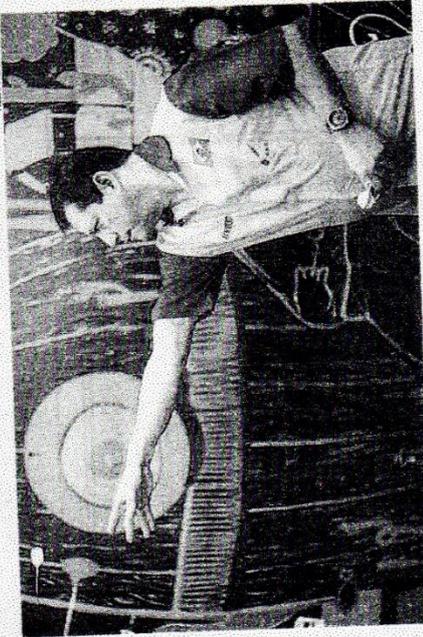
Para isso, o atleta iniciou uma vaquinha on-line para arrecadar R\$ 15 mil e, assim, bancar as despesas da viagem, como hospedagem, deslocamento e alimentação (www.vakinha.com.br/vaquinha/bruno-rumo-ao-mundial-de-dardos-na-alemanha). Até o momento, o valor adquiri-

NA MOSCA!

O Mundial é o alvo

Ex-piloto de corridas, Bruno Rangel supera grave lesão na mão direita para se reinventar no esporte

ALVARO CASSANO



Firme. Depois de quase perder o movimento da mão direita, caríocra é promessa no dardo

rido não chega a 10% do que ele precisa. No dia 18, ele embarca para Londres para treinar com Portella por duas semanas, antes de disputarem o torneio. E nem a falta de verba o desmotiva.

— Estou buscando como possível. Dardo é um jogo interessante. Adrenalina igual, eu nunca senti. Só quem joga sabe — afirma, sorridente.

Rangel foi apresentado ao dardo aos 16 anos por um amigo em um pub. O divertimento durou pouco tempo porque o ambiente não o atraiu. O foco era nas corridas de automobilismo, que terminaram dramaticamente quando o atleta capotou durante um treino. Tinha só 24 anos. A mão direita ficou presa apenas por alguns nervos e tendões, após um dos ossos rasgá-la como se fosse uma navalha. No hospital, o diagnóstico era de amputação, mas um fto ortopedista salvou o piloto de caríocra. Foram dois meses de internação, três cirurgias para reconstruir a mão, e Rangel precisou parar de dirigir.

(cerca de R\$ 1.577.400 milhã), em um torneio cujo ingresso mais barato custa 100 libras (R\$ 478). Uma realidade ainda distante do Brasil.

— Lá fora, eles ganham pela isso. Aqui, a gente paga. De um ano para cá tem mudado; há torneios valendo dinheiro; pouco, mas já é algo — diz o Transorno de Déficit de Atenção (TDAH). — Minha expectativa é me superar. Conheço o meu jogo. Há três anos, eu estava no limbo. Mas no último ano, treinei muito e foquei em conseguir a vaga.

TUDO EM FAMÍLIA

Foi no dardo que o caríocra conheceu a fisioterapeuta e juíza Renata. A friburguense é atleta como ele e se apaixonou à primeira vista. Em sete meses, casaram-se, e a lua de mel aconteceu em Londres, onde Rangel disputou seu primeiro Mundial amador. Alguns anos depois, Bianca, a única filha do casal, quase nasceu durante um torneio, já que a bolsa de Renata estourou em uma semifinal.

A família é tão envolvida com o dardo que o sogro de Rangel, Theodorio Espíndola, de 77 anos, é o homem mais velho do mundo a competir. •

O holandês Michael van Gerwen é o número um do mundo nos últimos anos e o mais temido adversário na Profissional Darts Corporation (PDC), a liga profissional que mais premia nas competições. Na Copa do Mundo, serão 330 mil libras no total

Eis que seis anos depois, após um dia de trabalho em uma concessionária, o dono de um bar o desafiou a acertar o alvo. A força estava justamente na mão reconstruída. Ali, nascia um atleta que conquistou a vaga no seu primeiro Mundial profissio-

nal no Campeonato Brasileiro de Palmas, no Tocantins, em março deste ano. Só pela vaga, Rangel já garantiu 1,5 mil libras (cerca de R\$ 7.170 mil). Se passar de chave, formada em um sorteio com outras 31 duplas, serão mais R\$ 7.170 mil.

Texto: 8 – *O Globo*, 9/05/2018

Texto 8 (Segundo lado) p. 4 9/5/2018

Concerto Victor Julien-Laferrière

Encontro Brasil-França de violoncelo e piano

Nascido em Paris há 28 anos, o premiado violoncelista Victor Julien-Laferrière, vencedor do Concurso Rainha Elisabeth de 2017, em Bruxelas, se apresenta hoje na Sala Cecília Meireles, no Centro.

Em concerto pela Série Sala Brasil-França, o músico francês e a pianista brasileira Araceli Chacon mostram ao público carioca um programa com obras de Schumann ("Cinco peças em estilo folclórico, Op. 102"), Dvorak (Rondó em sol menor para violoncelo e piano, Op.94, entre outras) e Grieg ("Sonata em lá menor para violoncelo, Op. 36").

Durante sua formação, Julien-Laferrière estudou com nomes como Roland Pidoux (Conservatório de Paris), Heinrich Schiff (Universidade de Viena) e Clemens Hagen (Mozarteum), além de ter participado de 2005 a 2011 da International Music Academy, do maestro japonês Seiji Ozawa, na Suíça. Ele também venceu dois prêmios na Prague Spring International Competition.

ONDE: Sala Cecília Meireles, Largo da Lapa 47, Lapa (2332-9223).
QUANDO: Qua, às 20h. **QUANTO:** R\$ 40.
CLASSIFICAÇÃO: Livre.

DMULGACAO\YODOH KANEKO



Texto: 9 – *O Globo*, 10/02/2011

Tímida de 18 anos dá primeiro beijo e morre minutos depois

POR FERNANDO MOREIRA
10/02/2011 19:24



Jemma Benjamin, 18 anos, elegeu o colega de universidade **Daniel Ross, de 21**, para dar o **primeiro beijo na boca da vida**, marcando o início do namoro dos dois. **Só que minutos depois do beijo, a jovem tímida morreu de forma fulminante** no sofá da casa de Daniel, em Treforest (Inglaterra).

A jovem, que praticava natação e era uma atleta exemplar do time de hóquei da universidade, não sabia sofrer de uma condição cardíaca rara - **síndrome da morte súbita por arritmia**. Daniel chamou socorro e tentou reanimar a namorada, mas não obteve sucesso. Os médicos disseram que ele

nada podia fazer.

O casal se conhecia há três meses e o primeiro beijo era muito aguardado. **Jemma não tinha histórico de problemas cardíacos**, segundo reportagem do "Daily Mail". O caso aconteceu em 2009, mas os detalhes só foram revelados agora pelo inquérito que apurou a morte.

DISPONÍVEL EM:

<http://oglobo.globo.com/pagenotfound/post/2011/02/10/timida-de-18-anos-da-primeiro-beijo-morre-minutos-depois-362377.html>

Texto: 10 – *Folha de São Paulo*, 21/05/ 2007

De volta ao primeiro beijo

"O primeiro beijo é uma coisa muito falada. Sem dúvida é uma experiência muito marcante, inesquecível. O primeiro beijo é uma maturação, uma descoberta. Ao mesmo tempo, para alguns, ele pode ser um monstro assustador", diz o cineasta Esmir Filho, diretor de "Saliva". O filme conta como Marina, uma garota de 12 anos, é pressionada a dar o seu primeiro beijo no experiente Gustavo. Folhateen

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando (coincidência impressionante, concluiria depois) o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou: - Aqui fala a Marília -disse a voz. Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! De imediato recordou a garota simpática, sorridente, com quem passeava de mãos dadas. Nunca mais a vira, ainda que frequentemente a recordasse -e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou: - Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser? - Claro -apressou-se ele a dizer- eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo -o pai dela, militar, havia sido transferido para o Norte, com o que perdido o contato -mas que o marcara profundamente. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente.

Chegando ao hospital foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a reconheceu. Envelhecida, devastada pela doença, ela mal lembrava a garota sorridente que ele conhecera. Consternado, aproximou-se, sentou-se junto ao leito. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto. - Você sabe por que chamei você aqui? -perguntou ela, com esforço. - Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema... - Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... - Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito

tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios fanados. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os juvenzinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. Mas a emoção era demais para ele: pediu desculpas, tinha de ir. A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe: você fez um grande bem à minha mãe. E acrescentou, esperançosa: - Acho que ela agora vai melhorar. Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar.

MOACYR SCLiar