

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LEANDRO SANT'ANNA DA SILVA

MÚSICA E CLÍTICOS PRONOMINAIS:  
uma proposta para o ensino de língua portuguesa

RIO DE JANEIRO

2016

Leandro Sant'Anna da Silva

MÚSICA E CLÍTICOS PRONOMINAIS:  
uma proposta para o ensino de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Sampaio Braga Alonso

RIO DE JANEIRO

2016

### CIP - Catalogação na Publicação

S586m Silva, Leandro Sant'Anna da  
Música e clíticos pronominais: uma proposta  
para o ensino de língua portuguesa / Leandro  
Sant'Anna da Silva. -- Rio de Janeiro, 2016.  
127 f.

Orientadora: Karen Sampaio Braga Alonso.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa  
de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, 2016.

1. Música. 2. Clíticos pronominais. 3. Língua  
Portuguesa. 4. Gramática, variação e ensino. I.  
Alonso, Karen Sampaio Braga, orient. II. Título.

Leandro Sant'Anna da Silva

MÚSICA E CLÍTICOS PRONOMINAIS:  
uma proposta para o ensino de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 26 / 10 / 2016



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karen Sampaio Braga Alonso (Presidente)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Leitão Martins (Membro interno)



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscilla Mouta Marques (Membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Filomena de Oliveira Azevedo Varejão (Suplente interno)

---

Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior (Suplente externo)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todo amor e cuidado dispensado a mim, por me permitir trilhar caminhos que, sozinho, eu jamais seria capaz.

Aos meus saudosos pais, Antonio e Luzia, por zelarem para que eu tivesse tudo de que necessitava para me tornar um homem de bem.

À minha esposa, Aline, por compartilhar dos mesmos sonhos, dos mesmos projetos, por fazer parte da minha vida. E, no que concerne a esta pesquisa, por ser a resposta mais rápida nos momentos de inquietude.

Aos amigos que me fizeram acreditar na realização deste projeto, em especial a Michelle Santos, que sempre me encorajou a prosseguir na carreira acadêmica.

Aos colegas da segunda turma do PROFLETRAS/UFRJ, pelo companheirismo, pela cooperação mútua, por tornarem os fardos mais leves. A caminhada torna-se bem menos árdua quando se tem boa companhia.

À minha orientadora Karen Sampaio, pela confiança, incentivo e saber compartilhado.

À professora Priscilla Mouta e ao professor Roberto Junior, pelas valiosas contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação, e por comporem a minha banca de defesa.

À professora Adriana Leitão e à professora Filomena Varejão, por gentilmente aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.

À coordenação do PROFLETRAS/UFRJ, em especial à professora Cecília Mollica, por todo o cuidado, desde a recepção no dia do exame de acesso ao Programa.

À secretária Solange, por sua competência e solicitude em atender da melhor maneira possível a todos os mestrandos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

À Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, pelo incentivo ao aperfeiçoamento profissional, por meio de redução da carga horária de atividades.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

“A música pode ser o exemplo único do que poderia ter sido – se não tivesse havido a invenção da linguagem, a formação das palavras, a análise das ideias – a comunicação das almas.”

Marcel Proust

## RESUMO

SILVA, Leandro Sant'Anna da. **Música e clíticos pronominais**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa defendem um ensino de gramática articulado com o estudo do texto, numa perspectiva que considera não somente a norma-padrão da língua, mas também as variedades de uso, cultas e populares, no intuito de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno. As pesquisas sociolinguísticas a respeito do atual quadro pronominal do Português Brasileiro, bem como da colocação das formas pronominais oblíquas átonas, demonstram significativo distanciamento entre o que prescreve a norma-padrão, norteadora dos manuais de ensino utilizados nas escolas, e os usos efetivos dos usuários da Língua Portuguesa no Brasil. Desse modo, ancorada nos pressupostos de que a música favorece os processos de aprendizagem, esta pesquisa de mestrado investiga as contribuições da música para o trabalho com os clíticos pronominais em sala de aula e pressupõe que a utilização da música no tratamento de outros temas gramaticais obtém os mesmos efeitos. A partir deste trabalho, foi possível atestar aspectos mencionados na fundamentação teórica, como as tendências de uso dos clíticos pronominais no Português Brasileiro contemporâneo, e que a música contribui principalmente para despertar a atenção e o interesse do aluno para a temática tratada em sala de aula.

Palavras-chave: Música. Clíticos pronominais. Língua Portuguesa. Gramática, variação e ensino.

## ABSTRACT

SILVA, Leandro Sant'Anna da. **Música e clíticos pronominais**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The “*Parâmetros Curriculares Nacionais*” from Portuguese Language stand up for a kind of grammar learning which comes along with a text learning, in a way that it considers not even the standard language, but also the varieties of its usage, such as the formal and informal register, in order to enlarge the student’s socio-communicative ability. Some socio-linguistic researches about the Pronominal Chart from Brazilian Portuguese, as well as the usage of the pronominal clitics, demonstrate an important detachment between what tells the standard language, which guides the learning manuals used at schools, and the effective usages of the Portuguese Language to native speakers in Brazil. Therefore, held in the assumption that music contributes a lot to the learning process, this research investigates the contributions of music to the work with the pronominal clitic inside classroom. In addition, it assumes, as well, that the application of music in approaching to other grammar points, can acquire equal results. From this research on, it was possible to certify some mentioned aspects in the theoretical grounding, such as the inclination of usage of these pronominal clitic in the present-day Brazilian Portuguese. And, that music contributes, mainly, to catch the students’ attention and interest to the grammar point, which is going to be developed in classroom.

Keywords: Music. Pronominal clitics. Portuguese Language. Grammar, variation and learning.

.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Tirinha de Garfield na versão lusitana.....	59
<b>Figura 2</b> – Tirinha que retrata a descontração na fala.....	60
<b>Figura 3</b> – Exercício para justificar a colocação pronominal.....	61
<b>Figura 4</b> – Atividades epilinguísticas em Português Linguagens.....	62
<b>Figura 5</b> – Exercício de análise da colocação pronominal.....	63
<b>Figura 6</b> – A colocação pronominal na construção do texto.....	64
<b>Figura 7</b> – Tirinha de Calvin.....	66
<b>Figura 8</b> – Exercícios de colocação pronominal em Projeto Teláris.....	68
<b>Figura 9</b> – Sequenciação dos conteúdos conforme os PCN.....	71
<b>Figura 10</b> – Exemplo de redação oficial.....	100
<b>Figura 11</b> – Manchetes do jornal o Globo.....	102
<b>Quadro 1</b> – Quadro tradicional dos pronomes pessoais.....	30
<b>Quadro 2</b> – Quadro atual dos pronomes pessoais do PB.....	32
<b>Quadro 3</b> – Atividades musicais e regiões do cérebro mobilizadas.....	55

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultados gerais para a função acusativa no PB.....	35
<b>Tabela 2</b> – Resultados gerais para a função dativa no PB.....	36
<b>Tabela 3</b> – Colocação pronominal dos alunos em A parábola do filho pródigo.....	79
<b>Tabela 4</b> – Colocação pronominal em contextos favorecedores.....	81
<b>Tabela 5</b> – Contextos simultaneamente favorecedores de próclise e ênclise.....	82
<b>Tabela 6</b> – Indicação de disciplina possível para a utilização da música.....	114
<b>Tabela 7</b> – Percentual de respostas mais adequadas no questionário.....	119
<b>Tabela 8</b> – Opção de colocação pronominal dos alunos no questionário.....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO</b> .....	14
1.1 O QUE RECOMENDAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
1.2 AS CONCEPÇÕES DOS TERMOS NORMA E GRAMÁTICA.....	19
1.3 O ENSINO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA.....	24
<b>2 OS CLÍTICOS PRONOMINAIS NO PB</b> .....	29
2.1 O ATUAL QUADRO PRONOMINAL DO PB.....	29
2.2 CLÍTICOS ACUSATIVO E DATIVO NO PB CONTEMPORÂNEO.....	33
2.3 A COLOCAÇÃO PRONOMINAL.....	37
<b>3 A QUESTÃO DO GÊNERO TEXTUAL: O CASO DA MÚSICA</b> .....	44
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LÍNGUA.....	44
3.1.1 A música como gênero textual.....	48
3.2 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	51
<b>4 UM DIAGNÓSTICO: A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....	58
<b>5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	71
5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD).....	73
5.1.1 Módulo 1 – Diagnóstico da colocação pronominal realizada pelos alunos.....	74
5.1.2 Módulo 2 – Os efeitos dos clíticos pronominais I.....	82
5.1.3 Módulo 3 – Os efeitos dos clíticos pronominais II.....	90
5.1.4 Módulo 4 – As regras de colocação pronominal.....	96
5.1.5 Módulo 5 – Exercícios de fixação.....	103
5.1.6 Módulo 6 – Avaliação.....	109
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

“Cantar, e cantar, e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz”, há muito disse Gonzaguinha, relacionando a satisfação pessoal com a aprendizagem, um ato inerente à vida humana. Satisfação essa que se realiza através do canto, uma das formas de manifestação da música. Esta é uma ferramenta de expressão dos sentimentos, das vontades do ser humano e está presente em muitos momentos da vida do homem: nas cerimônias alegres, como as festas de casamento e de aniversário, nas cerimônias tristes, como os funerais, nas campanhas publicitárias, nas artes cênicas, no simples ato de uma mãe ninando o filho, dentre tantas outras situações.

A música pode ser utilizada em diversos contextos e com variadas finalidades, como a de entretenimento, de produzir a catarse, de efeito terapêutico, de expressão de culto religioso, de elemento de persuasão por meio da função apelativa da linguagem etc. Pode-se dizer que a música faz parte da vida do homem de todas as sociedades. Sua presença é tão manifesta e essencial que alguns indivíduos se dedicam a estudá-la. A interação do homem com a educação musical desenvolve habilidades que facilitam a assimilação de saberes das diversas áreas do conhecimento, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudo da música não somente facilita a aprendizagem, mas também colabora para a formação global do indivíduo.

Em 2008, o presidente à época, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a lei que garante o retorno da disciplina música na grade curricular da educação básica. Tal retorno justifica-se pela ideia de que o estudo da música contribui significativamente para o processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, esta pesquisa não se propõe a investigar a benéfica influência do estudo da disciplina música no aprendizado da Língua Portuguesa, mas, sim, a utilizá-la como elemento facilitador de aprendizagem da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais condenam um ensino de gramática pautado no reconhecimento de terminologias e na memorização de regras gramaticais, numa perspectiva que considera unicamente a norma-padrão da língua. Embora seja necessário o trabalho com nomenclaturas e regras, no trato de alguns conteúdos, bem como não negar ao aluno o conhecimento da norma gramatical, é

fundamental que não se negligenciem os usos efetivos da língua e que se possibilite ao aluno fazer escolhas conscientes, as quais atendam às suas necessidades de produção de gêneros textuais. A colocação pronominal é um desses conteúdos e, portanto, o objeto de ensino, através do qual esta pesquisa de mestrado se propõe a verificar as contribuições da utilização da música como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa.

Não faz sentido basear as aulas de Português unicamente no ensino da norma-padrão, pois esta, segundo Faraco (2008, p.73), “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. Em outras palavras, a norma-padrão constitui o modelo de uniformização da linguagem, mas, com raras exceções, não se trata de uma variedade utilizada pelos falantes da língua, inclusive os que possuem escolaridade superior completa. Estes, quando em situações que envolvem certo grau maior de monitoramento, praticam a norma culta, ou seja, “a variedade que está na intersecção dos três *continua*<sup>1</sup> em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados” (FARACO, 2008, p.47).

A escolha do tema *colocação pronominal* para objeto de ensino desta pesquisa é justificada pela complexidade que envolve esse conteúdo gramatical, considerando a distância que há entre o que propõe a tradição gramatical e os usos efetivos da língua. Tal distanciamento não está apenas relacionado às recomendações da norma-padrão para o uso de *próclises*, *mesóclises* e *ênclises*, mas também à tendência atual de apagamento ou substituição dos clíticos pronominais por outras estratégias linguísticas, bem como ao novo quadro pronominal do Português do Brasil, o qual apresenta formas não reconhecidas pela tradição gramatical.

Desse modo, este trabalho propõe uma sequência didática para o tratamento da colocação pronominal para turmas de 9º ano do ensino fundamental a partir do gênero música, buscando contemplar, em especial, a questão da variação linguística. A hipótese é a de que a música favorece os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa. Tal hipótese é investigada a partir do método indutivo, ou

---

<sup>1</sup> Faraco (2008) menciona o modelo proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo que distribui as variedades em três *continua*: o rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística.

seja, “partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.86). Em outras palavras, a partir das observações do ensino da colocação pronominal através do gênero música, compreende-se que o trabalho com outros temas gramaticais também podem obter (ou não) o bom êxito.

No que se refere ao gênero textual mencionado, a pesquisa busca responder às seguintes questões:

- *Quais as contribuições da música para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa?*
- *Como utilizar a música para facilitar a assimilação dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa?*

Para responder a tais questões, o estudo é desenvolvido a partir da utilização da música na sala de aula em diferentes momentos: na contextualização inicial; na exposição dos conteúdos, através de paródia, a fim de facilitar a assimilação das regras gramaticais; na realização de exercícios de fixação, como texto-base; e durante a realização das atividades, como forma de relaxamento.

Este trabalho é estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, é feita uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, dos termos *norma* e *gramática* a partir das contribuições de Bechara (2006), Franchi (2006), Faraco (2008), Travaglia (2009) e Callou (2014), e da proposta de ensino segundo a sociolinguística variacionista, considerando os estudos de Martins, Vieira & Tavares (2014) e Coelho *et al* (2015); no capítulo 2, é apresentado o quadro pronominal atual do Português Brasileiro, a partir de Freire (2012), Neves (2015), Duarte & Ramos (2015), e feito um estudo sobre a *colocação pronominal*, a partir de Vieira (2014); no capítulo 3, é feita uma revisão do termo gênero textual, a partir de Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2015), e são apresentadas algumas especificidades do gênero textual música, com base em Costa (2003, 2010), bem como é apresentada a importância da música para os processos de aprendizagem, a partir de Brito (2003) e Levitin (2014); no capítulo 4, é feita uma análise do tratamento dado ao tema nas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para o triênio 2014-2016: *Português Linguagens* e *Projeto Teláris*; no capítulo 5, é descrita uma sequência didática (SD)

para o tratamento do tema *colocação pronominal* para duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, e são apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação da SD em uma escola da rede pública municipal de Campos dos Goytacazes – RJ; por fim, são expostas as considerações finais sobre este trabalho, o qual pretende contribuir para a reflexão e a realização da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa da educação básica.

## 1 GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de discussões desde meados do século passado. Mediante as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, tais como a crescente urbanização, a universalização do acesso à escola e a expansão dos meios de comunicação eletrônicos, reconheceu-se a necessidade de melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Ensino este baseado, muitas vezes, no estudo da gramática normativa, descontextualizado, ou seja, ancorado em frases soltas, e que não considera as necessidades nem os interesses do aluno, reconhecendo apenas como legítima a norma-padrão da Língua Portuguesa.

Com o passar dos anos, é natural que as disciplinas atualizem os seus conteúdos e, dessa forma, o professor da contemporaneidade não trabalhe da mesma forma que um professor de décadas atrás. Como ilustração, pode-se pensar em um professor de Geografia, que não mais diz em suas aulas que Plutão é um planeta ou que a Tchecoslováquia é um país da Europa Central. Porém, com relação ao ensino da Língua Portuguesa, muitos professores continuam atuando do mesmo modo que professores da década de 1970, por exemplo, ou seja, baseando as suas aulas na mera descrição de aspectos gramaticais, na fixação de regras da gramática normativa, no uso do texto apenas como pretexto para a análise linguística ou, quando trabalham a leitura, trabalham-na no nível mais superficial, sem desenvolver as capacidades leitoras do aluno e sem relacionar os efeitos de sentido produzidos pela gramática no texto. Ademais, tal ensino considera apenas a norma-padrão da língua, em detrimento das outras variedades linguísticas, inclusive a de que o aluno faz uso no seu dia a dia.

No intuito de aprofundar a compreensão a respeito das discussões em torno do ensino da língua materna no Brasil, bem como contribuir para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, este capítulo apresenta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa, explicita as concepções dos termos *norma* e *gramática* e aponta as contribuições da sociolinguística variacionista para o ensino do Português Brasileiro (PB).

## 1.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os debates sobre a necessidade de se reformular o ensino, ocorridos principalmente a partir dos anos 1980, possivelmente, culminaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN –, os quais surgiram ao final do século XX, representando um modelo inovador de ensino, uma vez que diziam buscar respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas em todo o país, além de almejarem a criação de condições de acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

No tocante à Língua Portuguesa, os PCN tinham por finalidade “constituir-se em referência para as discussões curriculares da área (...) e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas” (BRASIL, 1998, p.13). Para tal, o documento divide-se em duas partes: na primeira, *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, são definidas as linhas gerais da proposta e indicados os objetivos e conteúdos para o ensino fundamental; na segunda, *Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos*, são apresentados os objetivos e conteúdos específicos desses ciclos, orientações didáticas, relações entre o ensino da língua e as tecnologias da comunicação, além de serem propostos critérios de avaliação.

Na primeira parte, são analisados alguns dos principais problemas do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como a excessiva valorização da gramática normativa, por meio de um ensino descontextualizado e que desconsidera a realidade e o interesse do aluno; e é defendida a ideia de um ensino que desenvolva as habilidades linguísticas do estudante a partir do texto. Na perspectiva de ampliar a competência discursiva<sup>2</sup> do aluno, os PCN afirmam que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p.23).

---

<sup>2</sup> Para este trabalho, pode-se conceber a noção de *competência discursiva* como sinônimo de *competência comunicativa*. Esta é definida por Travaglia (2009, p.17) como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Dessa forma, a proposta é a de que a escola propicie ao aluno refletir sobre a sua prática linguística a partir do estudo dos gêneros textuais. Estes, por constituírem uma grande diversidade, não poderão ser todos trabalhados na escola, mas serão selecionados os que, “por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p.24).

A respeito dos gêneros textuais, pode-se compreendê-los como as estruturas com que se compõem os textos orais ou escritos. Essas estruturas são socialmente reconhecidas, pois se mantêm sempre muito parecidas, com características mais comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. Segundo Marcuschi,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações abertas, constituindo em princípio de listagens abertas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Os gêneros textuais, pois, devem ser a base da reflexão gramatical na prática pedagógica. Os PCN afirmam que não faz sentido tratar o conteúdo gramatical desarticulado das práticas de linguagem, com enfoque na metalinguagem, com exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias que servem apenas para que aluno passe na prova. Nessa direção, Franchi (2006, p.100) assevera que a gramática

é mesmo condição de criatividade nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio deles, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo.

Desse modo, pode-se entender por práticas de linguagem os textos, sejam orais ou escritos, que se apresentam em variados gêneros, conforme os contextos situacionais de interação em que os indivíduos se encontram. E o ensino de

gramática só faz sentido se levar o aluno a refletir e a operar sobre suas práticas de linguagem, fazendo escolhas lexicais e sintagmáticas, estabelecendo relações morfossintáticas e semântico-estilísticas que atendam as suas intencionalidades no uso da língua.

Tal proposta, ao contrário do ensino tradicional, não se restringe à variedade padrão da língua, mas considera os variados usos da linguagem e enfatiza a importância de a escola não os ignorar, até mesmo para que o aluno se sinta inserido no processo de ensino-aprendizagem. A ideia não é mais a de que a variedade descrita nos manuais tradicionais destinados ao estudo da língua deve ser a única valorizada pela escola, mas a de que deve estar disponível ao aluno para fazer uso dela quando e se necessário:

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 (BRASIL, 1998, p.31).

Pode-se depreender que o papel da escola não é mais o de apontar o erro do aluno, seguindo a variedade padrão da língua e desconsiderando a situação de comunicação em que o sujeito está envolvido, mas cabe à escola propiciar ao aluno a oportunidade de eleger a forma adequada de proferir o seu discurso dentre uma gama de possibilidades linguísticas, adequando-se ao contexto comunicativo. Ainda nesse sentido, Franchi afirma:

deve-se diagnosticar a nível de detalhe a realidade linguística de nossos alunos, o estágio em que se encontram para levá-los a ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais; para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa (FRANCHI, 2006, p. 30-31).

Já na segunda parte dos PCN de Língua Portuguesa para terceiro e quarto ciclos, para esta pesquisa, vale destacar a seção *Prática de análise linguística*, a qual trata da crítica ao ensino da língua pautado nos tópicos gramaticais e que culminou, em alguns casos, no “abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e

da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem” (p.78) e passou a ter como referência, unicamente, rasa leitura e interpretação do texto. Em outras palavras, se por muito tempo o ensino da língua fora considerado arcaico e ineficiente devido à supervalorização da gramática normativa e ao não uso ou uso diminuto do texto, utilizar este apenas para o trabalho incipiente da leitura, sem a reflexão das estratégias linguísticas que o compõem, também não configura a idealização do ensino. Segundo os Parâmetros:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas (BRASIL, 1998, p.78).

Conforme Franchi (2006), entende-se por atividades epilingüísticas o trabalho reflexivo e de transformação elaborado com a linguagem escrita, como ampliação de sintagmas, transformações de sintagmas nominais em verbais e vice-versa, alteração de conectivos, sempre se observando os efeitos provocados; já as atividades metalingüísticas estão relacionadas com a descrição da natureza da linguagem e do caráter sistemático das construções linguísticas. Dessa forma, a proposta dos PCN é que sobre o texto sejam desenvolvidas tanto atividades epilingüísticas quanto atividades metalingüísticas, ao invés de se trabalhar apenas a compreensão textual.

Ao discorrer sobre o ensino do texto, Pauliukonis afirma que “o importante é analisar no texto as operações e/ou estratégias que são produtoras de sentido e que, aí sim, podem ser recuperadas como tais pelo leitor. É nesse sentido que gramática e texto se entrelaçam” (PAULIUKONIS, 2014, p. 43). Dessa forma, o conhecimento gramatical está intimamente ligado aos efeitos de sentido do texto, e a escola precisa transitar por esse viés. Se a novidade no ensino da língua consiste no deslocamento do foco na gramática normativa para o foco no texto, é necessário compreender o que isso significa:

- 1) Não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensinar a gramática dentro de práticas concretas de linguagem;
- 2) Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática;

- 3) Nem significa que se deva inculcar, na mente dos alunos, complicados conceitos linguísticos recém aprendidos na Universidade;
- 4) Significa, sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos (KOCH, 2014, p.174).

É válido observar que desde o seu surgimento até os dias atuais, os PCN mantêm o caráter propulsor de um novo modelo de ensino e suas propostas, ainda hoje, constituem-se desafios para muitos professores de todo o Brasil, os quais insistem numa prática semelhante à dos docentes de meados do século passado. Os PCN de Língua Portuguesa, no entanto, propõem uma prática pedagógica que parta do conhecimento do aluno, valorize a sua participação no processo de ensino e, a partir do estudo dos gêneros textuais, desenvolva habilidades linguísticas que contribuam para a sua participação social, considerando as variedades e pluralidade do uso da língua.

Os PCN enfatizam, sim, o estudo do texto, mas não um estudo que vê o texto como produto acabado, com um único sentido a ser decodificado. Trata-se de um texto cujos significados o aluno precisa construir, que representa uma estrutura socialmente reconhecida e atinja uma intenção comunicativa em uma situação específica, desenvolvendo, assim, as competências linguísticas do aluno. E, para isso, é preciso que o ensino da gramática esteja entrelaçado com o estudo e ensino do texto.

## 1.2 AS CONCEPÇÕES DOS TERMOS NORMA E GRAMÁTICA

Gramática e norma são termos bastante recorrentes nas discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa e, obviamente, neste trabalho, a ocorrência dos mesmos é deveras significativa. No entanto, por serem termos polissêmicos, faz-se necessário explicitar os principais sentidos a eles atribuídos, segundo a visão de Bechara (2006), Franchi (2006), Faraco (2008), Travaglia (2009) e Callou (2014).

O gramático e filólogo Evanildo Bechara fala, a princípio, em dois tipos de gramática: a *descritiva* e a *normativa*. A primeira ele conceitua como “uma disciplina científica que registra e descreve (...) um sistema linguístico em todos os seus aspectos”, e acrescenta que a mesma se reveste de várias formas, as quais ele não explicita, mas enumera algumas, como a *estrutural*, a *funcional*, a *estrutural e funcional*, a *contrastiva*, a *distribucional*, a *gerativa*, a *transformacional*, a

*estratificacional, a de dependências, a de valências, a de usos* etc. Já a gramática normativa teria a função de “elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social”, em outras palavras, “a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (2006, p.52).

Em um segundo momento, Bechara fala em “outros tipos de Gramática”:

- *gramática geral*: também conhecida como *gramática universal*, estuda a linguagem num plano universal, investigando “os fatos gramaticais comuns e gerais a vários sistemas linguísticos”.
- *gramática comparada*: compara as línguas provenientes de uma mesma raiz, com o intuito de determinar as manifestações definidas pela relação de “parentesco”.
- *gramática histórica* (sentido estrito): faz um “estudo diacrônico de um só sistema idealmente homogêneo”.
- *história interna da língua*: faz um “estudo diacrônico de uma língua histórica” (p. 55-56).

Já Callou (2014), além dos dois tipos de gramática apresentados por Bechara, *a priori*, a *descritiva* e a *normativa*, acrescenta outros dois, a *gerativa* e a *funcional*, ou seja, não considera essas duas últimas acepções como ramos da *gramática descritiva*, mas apresenta-as de modo independente. Na concepção dessa autora:

- *gramática descritiva*: busca compreender o sistema de uma língua, por meio da instituição de unidades no interior do sistema e de suas relações opositivas.
- *gramática gerativa*: estabelece um sistema padronizado de preceitos correspondente à competência linguística.
- *gramática funcional*: designa o conjunto de estratégias utilizado pelo falante na produção de comunicação com coerência.
- *gramática normativa*: evidencia a língua como um modelo de comportamento obrigatório em todas as situações de comunicação, sejam orais ou escritas.

Além dessas quatro acepções, Callou (2014) utiliza a expressão “*gramática internalizada*”, que consiste nos saberes que cada indivíduo tem interiorizado acerca da sua língua materna, é a gramática que a criança já traz consigo.

Não desprezando todos os sentidos até então apresentados para o termo, vale ressaltar que esta pesquisa se atém a utilizar os conceitos de *gramática normativa*, *gramática descritiva* e *gramática internalizada*, assim expostos por Franchi (2006):

- *gramática normativa*: “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, com base no uso consagrado pelos bons escritores” (p.16).
- *gramática descritiva*: “sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso (...)” (p.22).
- *gramática internalizada*: “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadamente de natureza social e antropológica” (p.25).

Travaglia (2009)<sup>3</sup> conceitua *gramática* em conformidade com a classificação de Franchi (2006), mencionando este, inclusive, na definição dos termos *gramática normativa*, *gramática descritiva* e *gramática internalizada*. Para o primeiro, a *gramática normativa* “é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (p.24), a *gramática descritiva* faz “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (p.27), e *gramática internalizada* é “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (p.28). Ao discorrer sobre essas três concepções de gramática, Travaglia (2009) demonstra

---

<sup>3</sup> Travaglia (2009) apresenta, *a priori*, as concepções de *gramática normativa*, *gramática descritiva* e *gramática internalizada* ao tratar do conceito do termo gramática. Em um segundo momento, ao discorrer sobre os “tipos de gramática”, além das definições já apresentadas, o autor acrescenta os conceitos de *gramática implícita*, *gramática explícita* ou *teórica*, *gramática reflexiva*, *gramática contrastiva* ou *transferencial*, *gramática geral*, *gramática universal*, *gramática histórica* e *gramática comparada*.

que enquanto as gramáticas *descritiva* e *internalizada* reconhecem o conjunto de variedades da língua, a *gramática normativa* afirma que

a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua e que, por isso, a variedade dita padrão deve ser seguida por todos os cidadãos falantes dessa língua para não contribuir com a degeneração da língua de seu país (TRAVAGLIA, 2009, p.24).

Desse modo, quando se fala em “gramática” ou “ensino de gramática”, o que é o caso desta pesquisa, independentemente da especificação da referida expressão, é natural associá-la à “norma”, outro termo que também pode ser entendido por diferentes óticas. Para Bechara, por exemplo,

a norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz “assim, e não de outra maneira”. É o plano da estruturação do saber idiomático que está próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem sua estrutura (2006, p.42).

Bechara refere-se à *norma* como preceito, como conjunto de regras que explicam a estrutura de uma língua e apontam a direção para a qual essa língua deve se realizar. Já Callou (2014) apresenta esse mesmo conceito para o termo norma, porém, acrescenta um segundo sentido. Para a autora, a norma linguística é tanto associada à forma como se deve dizer, de modo compulsório, com a função de corrigir, quanto é associada ao que já foi e é tradicionalmente dito numa certa comunidade linguística, referindo-se à prática usual do falante.

Já para Faraco (2008), no funcionamento monitorado da língua, *norma* designa preceito, tem caráter normativo e, dentro de um “projeto político uniformizador”, serve para regular a atuação dos falantes em certos contextos; nos estudos linguísticos, *norma* significa fenômenos da linguagem correntes numa determinada comunidade de fala. Considerando esta última acepção, em consonância com Faraco, os PCN não condenam certos usos da língua, que fogem à norma-padrão, mas que, por serem largamente utilizados pelos falantes de modo geral, tornaram-se habituais e, por isso, não devem ser alvos de estigmas, tampouco substituídos por outros considerados de prestígio pelos puristas. Segundo os PCN (1998), um princípio elementar relativo no desenvolvimento da linguagem consiste no domínio de outras modalidades de fala e de escrita não por meio da substituição,

mas por extensão da competência discursiva e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.

Faraco ainda faz a distinção entre *norma-padrão* e *norma culta*, expressões empregadas indiferentemente por algumas pessoas como se fossem sinônimas, apresenta o conceito de *norma gramatical*, que também difere de norma-padrão e de norma culta, e acrescenta o termo *norma curta*. Dessa forma:

- *norma-padrão*: não se trata necessariamente de uma variedade da língua, mas, sim, de um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização da língua. Em outras palavras, a norma-padrão não é uma variedade praticada pelos usuários da língua, mas um modelo de língua que existe apenas no plano da idealização.
- *norma culta*: é a variedade que está na intersecção dos três *continua*<sup>4</sup> em seus pontos mais próximos do urbano, do letramento e dos estilos mais monitorados. A norma culta é, na realidade, a variedade da língua que as pessoas letradas usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita. Além dos textos literários, podem-se considerar cultos os textos da grande imprensa e a produção acadêmica.
- *norma gramatical*: é a norma apresentada na contemporaneidade por renomados gramáticos, como Bechara e Cunha & Cintra, por exemplo, e situa-se entre os excessos da norma-padrão e o conjunto de fenômenos apresentados como cultos, também chamados de comuns e *standard*.
- *norma curta*: trata-se de “uma concepção que apequena a língua, que encurta sua riqueza, que não percebe (...) que o uso culto tem abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígidos” (FARACO, 2008, p.64). É a insistência no uso das regras que recomendam a norma-padrão, muitas vezes obsoletas, é a defesa exagerada de um purismo do século XIX

---

<sup>4</sup> Bortoni-Ricardo (2005) explica a variação do Português Brasileiro a partir de três contínuos: o da urbanização, o de oralidade e letramento e, por fim, o de monitoração estilística. Para a autora, o primeiro contínuo compreende desde os falares rurais mais isolados até os falares urbanos, que ao longo do processo sócio-histórico, sofreram a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. O segundo contínuo não tem o falante como foco, mas as práticas sociais. Dessa forma, em um dos polos está a cultura do letramento, em que há influência direta da língua escrita, e no outro, a cultura da oralidade, em que não há influência direta da língua escrita. Já no terceiro contínuo, situam-se desde as interações totalmente espontâneas até aquelas exigem certo grau de atenção e planejamento prévio por parte do falante.

e total aversão à flexibilização da língua produzida pelos usos cultos contemporâneos.

Para melhor compreensão das concepções do termo *norma*, torna-se necessário, pois, conhecer a origem da norma-padrão no Brasil. Na construção do padrão do Português Brasileiro, na segunda metade do século XIX, levou-se em consideração a tradição gramatical do Português de Portugal. O projeto da norma-padrão no Brasil teve por intuito combater as variedades populares, pejorativamente chamadas de “pretoguês” bem como distanciar-se até mesmo da norma culta de uso da época, a fim de se “construir uma nação branca e europeizada” (FARACO, 2008, p.108). Em outras palavras, embora o Brasil fosse politicamente independente de Portugal, para a elite conservadora, era desejável que a nossa cultura fosse semelhante à cultura europeia, e cultivar uma língua nos moldes europeus contribuiria para isso.

### 1.3 O ENSINO SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Mediante as dificuldades que atravancam o ensino da Língua Portuguesa, é válido refletir sobre as contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino do Português – contribuições essas desconhecidas, na maioria das vezes, pelos professores de língua materna, espalhados por todo território nacional. Para tal, considera-se a proposta dos PCN e a prática pedagógica de milhares de professores, por vezes, baseada nas sequências didáticas apresentadas pelos livros didáticos, aprovados e distribuídos pelo Ministério da Educação, inclusive.

Os PCN apresentam, como um dos objetivos gerais da Língua Portuguesa para o ensino fundamental, “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p.33). No entanto, um dos maiores desafios para o professor de Português é saber tratar da variação linguística na sala de aula, bem como “libertar” os alunos do preconceito linguístico, uma vez que vivemos numa sociedade onde a língua se manifesta de múltiplas formas e é regulada por uma norma-padrão imposta no século XIX, tornando alguns usos alvo de estigmas. A respeito da norma-padrão, mesmo não sendo ela praticada pelos usuários do PB, ficando no plano da idealização, tem a

capacidade de “assombrar” as variedades de uso da língua, principalmente as consideradas menos prestigiosas.

Castilho (2000, p.9) afirma que, “em seu dia-a-dia, o professor de Língua Portuguesa se defronta com três crises distintas, cuja discussão é de fundamental importância para a busca de soluções: a crise social, a crise científica e a crise do magistério”. A primeira está relacionada às mudanças sofridas pela sociedade brasileira, principalmente ao seu eminente processo de urbanização, que culminou num significativo aumento do alunado da escola pública. Esta, que até então estava preparada para atender aos alunos da classe média urbana, passou a atender também os filhos “de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados” (CASTILHO, 2000, p.10). A crise científica, por sua vez, consiste na compreensão da língua como um fenômeno homogêneo, como um produto independente de suas condições de produção e não como “como um fenômeno heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas” (CASTILHO, 2000, p.11). Fato esse relacionado à formação oferecida pela maioria dos cursos de Letras do país. Já a respeito da crise do magistério, o autor afirma:

Ela soma aos dois problemas anteriores o da desvalorização de nossa profissão. As mudanças sociais do país e o atual momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e, até mesmo, “para quem ensinar” (CASTILHO, 2000, p.13).

A crise do magistério consiste não apenas na desvalorização profissional, no que diz respeito à remuneração e a *status*, mas também na formação docente, na qualidade dos cursos de Letras oferecidos pelas universidades, em especial as privadas, na ausência dos programas de capacitação e formação continuada ou na impossibilidade de os professores poderem aproveitá-los, seja por indisponibilidade de tempo ou de recursos financeiros – nesse ponto, é válido ressaltar a relevância do PROFLETRAS, um projeto recente que, possivelmente, ajudará a dirimir ou, ao menos, amenizar o quadro crítico de ensino da língua materna. Tal crise, que, de certo modo, absorve as demais supracitadas, acaba por influenciar no ensino da Língua Portuguesa. E este precisa estar pautado nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista.

A Sociolinguística é um ramo da Linguística que se ocupa do estudo da relação entre língua e sociedade. Trata-se de um termo amplo, pois abarca diversas formas de olhar para tal relação, mas, para esta pesquisa, são considerados os pressupostos da *Sociolinguística Variacionista*. Esta é também conhecida por (i) *Sociolinguística Laboviana*, por conta do linguista americano William Labov, seu principal expoente; (ii) *Sociolinguística Quantitativa*, devido à análise estatística da vasta quantidade de dados de usos da língua feita pelos seus pesquisadores; ou (iii) *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, por se ocupar principalmente da variação e da mudança da língua (COELHO *et al.*, 2015).

Martins, Vieira & Tavares (2014, p.10) destacam três grandes contribuições a partir dos estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Brasil:

- (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis;
- (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e
- (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

A primeira contribuição da Sociolinguística ao ensino de Português é de natureza conceitual, uma vez que há divergências na nomeação dos elementos fundamentais à compreensão da variação linguística. Há, por exemplo, equívocos na categorização do termo “norma”, principalmente no que se refere à associação da *norma-padrão* à *norma culta*, e esta é geralmente colocada como oposto de *norma popular*. E isso normalmente reflete na prática dos professores de Português na sala de aula, os quais tratam com imprecisão os limites entre “norma”, “modalidade” e “registro”. É natural, por vezes, os professores associarem o registro formal à norma-padrão ou culta e o registro informal a variedades populares, bem como maior grau de formalidade à modalidade escrita da língua e menor grau à modalidade falada. Embora haja certa coerência nessas associações, tanto falantes que utilizam variedades cultas quanto os que fazem uso das variedades populares variam quanto ao grau de formalidade, da mesma maneira que a associação automática dos registros formal e informal às modalidades escrita e falada, respectivamente, não é produtiva (MARTINS, VIEIRA & TAVARES, 2014).

Cabe ao professor de Língua Portuguesa conhecer as variedades linguísticas que se manifestam na sua sala de aula, através da leitura de textos variados e das produções dos seus alunos, e a esses ter condições de orientar para que adéquem seus textos ao gênero e à situação interacional em questão. Em outras palavras, a escola deve ser o espaço onde se reconheça e se valorize a pluralidade de normas linguísticas, permitindo ao aluno compreender o lugar de cada uma, poder conscientemente fazer usos linguísticos variados, de acordo com os gêneros textuais a serem produzidos e as situações sociocomunicativas.

A respeito da segunda grande contribuição dos estudos sociolinguísticos, é válido destacar, mais uma vez, a necessidade de o professor (re)conhecer a pluralidade de normas com as quais trabalha na sala de aula e desenvolver um trabalho que contemple essas normas, que permita ao aluno compreender a razão, o modo e o momento em que as expressões linguísticas devem ser utilizadas e quais são os seus efeitos de sentido. Um ensino pautado apenas em padrões tradicionais da linguagem em nada contribuirá para a ampliação das competências de leitura e produção de textos dos alunos, tanto preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A terceira grande contribuição da Sociolinguística ao ensino da língua consiste no reconhecimento de semelhanças entre as variedades cultas e as variedades populares. Em outras palavras, o número de estruturas partilhadas pelos falantes das variedades cultas e populares é grande, ou seja, em termos quantitativos, as semelhanças entre as duas variedades são maiores do que as diferenças. Cabe ao professor de Língua Portuguesa detectar os traços descontínuos, os quais são característicos dos falantes que estão mais próximos dos polos rural e de menor letramento dos contínuos de variação e mediante avaliações subjetivas são, por vezes, compreendidos como populares, sem prestígio social e alvo de estigmas. Esses traços, geralmente, dão a sensação de que há grande discrepância entre o Português falado e aquele que se ensina na escola e, daí, surge a ideologia de que o brasileiro fala muito mal o Português (MARTINS, VIEIRA & TAVARES, 2014).

Coelho *et al.* (2015) apontam algumas ações a ser desenvolvidas pelo profissional de Língua Portuguesa com o objetivo de trabalhar a realidade sociolinguística brasileira na sala de aula. São elas:

- Desenvolver projetos de pesquisa que permitam aos alunos: reconhecer a regularidade linguística dos fenômenos variáveis da sua comunidade, bem como compreender o funcionamento desses fenômenos; identificar em entrevistas de diferentes níveis linguísticos regras internas da língua e recursos característicos da oralidade; reconhecer o valor social das formas em variação por meio de resultados de testes; saber lidar com as noções de “certo” e “errado”, “adequado” e “inadequado” nas modalidades oral e escrita da língua; compreender que a língua media uma identidade cultural.
- Investigar os preconceitos linguísticos veiculados por textos publicitários e ter uma postura crítica ante ao fato.
- Comparar textos de diversas épocas com o intuito de observar a variação/mudança linguística ocorrida em diferentes momentos da História.
- Ensinar, sim, a norma culta do Português Brasileiro, mas também dar espaço às variedades linguísticas que os alunos trazem consigo, de modo que não percam a identidade linguística e cultural, tenham seus conhecimentos ampliados e sua competência sociocomunicativa desenvolvida, sabendo escolher qual variedade usar conforme o contexto de comunicação.

Os estudos sociolinguísticos têm, ao longo dos anos, investigado alguns fenômenos variáveis dentro do Português Brasileiro, nos níveis lexical, fonológico, morfossintático e discursivo. É fundamental que os professores de Língua Portuguesa tenham acesso aos resultados de tais investigações, o que poderá contribuir significativamente para suas práticas pedagógicas, amenizando a crise no ensino da língua, principalmente no que se refere ao tratamento dado à variação linguística na sala de aula.

## 2 OS CLÍTICOS PRONOMINAIS NO PB

Um dos temas gramaticais que mais merece uma atenção especial por parte do professor, no sentido de administrar o que propõem os PCN, são os pronomes. Há um distanciamento considerável entre a teoria apresentada pela escola e a prática das pessoas no seu dia a dia com relação aos pronomes, principalmente no que se refere à colocação das formas oblíquas átonas.

Este capítulo apresenta as formas pronominais que compõem o quadro tradicional dos pronomes pessoais da Língua Portuguesa – quadro esse que ilustra a maioria dos manuais de ensino da língua – e o quadro pronominal do PB na contemporaneidade, como também as tendências atuais de preenchimento das funções acusativa e dativa e da colocação dos clíticos na fala e escrita brasileiras, mediante estudos desenvolvidos por Freire (2012), Neves (2015) e Vieira (2014a).

### 2.1 O ATUAL QUADRO PRONOMINAL DO PB

Desde o século passado até a atualidade, é consensual no ensino escolar definir o termo *pronome* como *a palavra que substitui ou acompanha o nome*, fazendo, assim, referência às funções substantiva e adjetiva dos pronomes. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e as gramáticas tradicionais – como, por exemplo, a *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara, a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha & Cintra, e a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima – classificam os pronomes em: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Para este trabalho é relevante o tratamento dado aos pronomes pessoais. Aliás, há uma sistematização mais antiga, porém ainda vigente nas demais línguas românicas, a qual designa como pronomes apenas os pessoais e alguns indefinidos de função substantiva, as outras classificações seriam enquadradas na classe dos adjetivos (NEVES, 2015).

Segundo Bechara (2006, p.164), “os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não-pessoa (*não-eu*, *não-tu*), considerada, pela tradição, a 3ª pessoa”. Já para Cunha & Cintra (2007), os pronomes pessoais caracterizam-se: (i) por indicarem as três pessoas gramaticais, ou seja, quem fala, com quem se fala ou de quem se fala; (ii) por representarem uma forma nominal expressa

anteriormente, quando na 3ª pessoa; e (iii) por variarem de forma, conforme a função desempenhada na oração e a acentuação recebida. Os referidos autores, assim como os manuais didáticos utilizados pelos estabelecimentos de ensino e que se baseiam, muitas vezes, nos renomados gramáticos citados, são unânimes em afirmar que os pronomes pessoais representam as três pessoas gramaticais<sup>5</sup>.

É natural, quando se começa o estudo dos pronomes, o que acontece geralmente a partir dos pessoais, serem apresentadas as formas: *eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas*, os chamados pronomes do caso reto ou simplesmente pronomes retos, os quais são associados, na maioria das vezes, à função de sujeito, ou seja, ao termo com o qual o verbo concorda na oração. Num segundo momento, são apresentadas as formas pronominais que desempenham a função de complementos verbais, isto é, os pronomes do caso oblíquo ou pronomes oblíquos: *me, mim, comigo* para a 1ª pessoa do singular; *te, ti, contigo* para a 2ª pessoa do singular; *o, a, lhe, se, si, consigo* para a 3ª pessoa do singular; *nos, conosco* para a 1ª pessoa do plural; *vos, convosco* para a 2ª pessoa do plural; e *os, as, lhes, se, si, consigo* para a 3ª pessoa do plural. Na maioria dos livros didáticos e nas gramáticas tradicionais consultadas – com exceção da Gramática normativa da língua portuguesa, do Rocha Lima –, as formas *você* e *vocês* são apresentadas no quadro dos pronomes de tratamento.

O quadro a seguir é uma síntese dos pronomes pessoais retos e oblíquos apresentados pela maioria dos livros didáticos e pelos professores de Língua Portuguesa, segundo a abordagem tradicional de ensino.

**Quadro 1** – Quadro tradicional dos pronomes pessoais

Número	Pessoa	Pronomes retos	Pronomes oblíquos	
			Formas átonas	Formas tônicas
Singular	primeira	<i>Eu</i>	<i>me</i>	<i>mim, comigo</i>
	segunda	<i>Tu</i>	<i>te</i>	<i>ti, contigo</i>
	terceira	<i>ele/ela</i>	<i>se, o, a, lhe</i>	<i>si, consigo, ele, ela</i>

<sup>5</sup> Não entraremos no mérito de distinguir os conceitos de pessoa do discurso e pessoa gramatical, optando por utilizar de forma genérica a expressão pessoa gramatical.

Plural	primeira	<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós, conosco</i>
	segunda	<i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vós, convosco</i>
	terceira	<i>eles/elas</i>	<i>se, os, as, lhes</i>	<i>si, consigo, eles, elas</i>

Fonte: Próprio autor

Embora ainda seja o paradigma pronominal das aulas de Língua Portuguesa, as formas apresentadas no Quadro 1 não correspondem ao panorama atual dos usos dos pronomes pessoais no Português Brasileiro. Gramáticos como Bechara (2006) e Cunha & Cintra (2007), por exemplo, incluem as formas *você* e *vocês* geralmente no quadro dos pronomes de tratamento e não mencionam em suas obras a forma *a gente*. Rocha Lima (2013), por sua vez, apresenta as formas *você* e *vocês* como pronomes pessoais representantes da segunda pessoa do discurso, além de incluir na relação dos pronomes oblíquos de segunda pessoa algumas formas da terceira pessoa, consoante às novas tendências de uso da língua. A respeito dessas formas que ainda não foram elevadas pela tradição gramatical ao *status* de pronomes pessoais, afirma-se que:

Um dos aspectos muito estudado e descrito em diferentes variedades – ou normas – do português brasileiro diz respeito ao sistema dos pronomes pessoais, mesmo porque nele se têm diagnosticado significativas mudanças, frequentemente associadas à “migração” das formas “você/vocês” e “a gente” para o quadro dos pronomes pessoais (...). No vasto quadro já posto pela literatura sociolinguística brasileira sobre o sistema pronominal, numa perspectiva sincrônica ou diacrônica, é certo que, no universo das formas encontradas para as referências aos pronomes sujeitos e complementos nas várias formas do português brasileiro, há uma uniformidade no sistema dos pronomes pessoais – desde aquelas que configuram as variedades/normas cultas até as variedades/normas populares (MARTINS, VIEIRA & TAVARES, 2014, p.16).

O uso significativo das formas *você*, *vocês* e *a gente* na fala e escrita brasileiras da contemporaneidade não está relacionado com esta ou aquela variedade linguística, uma vez que tais formas pronominais são frequentes tanto em contextos de comunicação dito cultos quanto populares. A forma *você* concorre com o pronome *tu* e, segundo Neves (2015), suplantou a forma tradicional de segunda pessoa. Além disso, por levar o verbo para a terceira pessoa, como fazem todos os pronomes de tratamento, o uso do *você* (pronome originário da forma *Vossa Mercê*)

faz com que os pronomes oblíquos de terceira pessoa (*o, a, lhe, se, si, consigo*) também sejam empregados em referência à segunda pessoa. No tocante aos pronomes plurais, a principal mudança ocorrida no quadro tradicional foi o desaparecimento completo de *vós* e a forte concorrência que o pronome *nós* sofre por parte da forma *a gente* (NEVES, 2015).

Da mesma forma que os pronomes oblíquos da terceira pessoa do singular passaram a ser usados também em referência à segunda pessoa do singular, o mesmo aconteceu com os pronomes da terceira pessoa do plural, ou seja, passaram também a referir-se à segunda pessoa do plural. Contudo, com o desaparecimento do pronome *vós*, as formas oblíquas *vos* e *convosco* também desapareceram da fala e escritas brasileiras, salvo em contextos muito específicos. Já a expressão *a gente* “comuta com a forma *nós* nos mesmos contextos, o que confirma que os falantes do português brasileiro as entendem como sinônimas” (NEVES, 2015, p.27).

Adaptado da sistematização feita por Duarte (2013), o quadro abaixo apresenta o panorama dos pronomes pessoais utilizados pelo falante do PB na atualidade.

**Quadro 2** – Quadro atual dos pronomes pessoais do PB

Número	Pessoa	Pronomes sujeitos	Pronomes complementos	
			Formas átonas	Formas tônicas
Singular	primeira	<i>Eu</i>	<i>me</i>	<i>mim, comigo</i>
	segunda	<i>tu, você</i>	<i>te, se, o, a, lhe</i>	<i>ti, contigo, si, consigo, tu, você</i>
	terceira	<i>ele/ela</i>	<i>se, o, a, lhe</i>	<i>si, consigo, ele, ela</i>
Plural	primeira	<i>nós, a gente</i>	<i>nos</i>	<i>nós, conosco, a gente</i>
	segunda	<i>vocês</i>	<i>se, os, as, lhes</i>	<i>vocês</i>
	terceira	<i>ele/ elas</i>	<i>se, os, as, lhes</i>	<i>si, consigo, eles, elas</i>

Fonte: Adaptado de Duarte (2013)

Com a inserção das formas *ocê, vocês* e *a gente* no quadro dos pronomes pessoais, houve mudanças consideráveis em todo o mapa pronominal: o desaparecimento das formas *vós, vos, convosco*; a redução do uso do pronome *tu*; a alternância entre os pronomes sujeitos da primeira do plural; e a ampliação de possibilidades de referenciação para a segunda pessoa do singular, por exemplo. Tal panorama pronominal não pode ser ignorado pela escola, ou seja, esta não pode mais se ater ao paradigma do *eu/tu/ele/nós/vós/eles*, o qual está distante da realidade brasileira atual. O reconhecimento e o ensino do sistema de *vós*, por exemplo, só faz sentido para que o aluno tenha condições de ler e conhecer textos de sincronias passadas (MARTINS, VIEIRA & TAVARES, 2014).

## 2.2 CLÍTICOS ACUSATIVO E DATIVO NO PB CONTEMPORÂNEO

As mudanças ocorridas no quadro pronominal do PB nos últimos tempos não se restringem à inserção dos pronomes sujeitos *ocê, vocês* e *a gente* e suas implicações no uso das formas oblíquas, mas apontam, também, uma notável redução no uso dos clíticos acusativo e dativo, principalmente na modalidade falada da língua, em especial na referência à terceira pessoa. A respeito da definição dos termos *clítico, acusativo* e *dativo*, Freire (2012, p.91) assevera:

Chama-se *clítico* qualquer item lexical que seja acentualmente dependente, isto é, que dependa de outros itens lexicais, com acentuação própria, denominados seus hospedeiros. Por conseguinte, os pronomes pessoais oblíquos átonos são entendidos como clíticos, visto que não possuem acentuação própria e se apresentam ligados ao verbo, que é seu hospedeiro.

De acordo com a tradição gramatical greco-latina, o *acusativo* é o complemento que representa o ser para o qual se dirige a ação intitulada pelo verbo, enquanto o *dativo* é o complemento que representa o ser a que se destina a ação verbal ou em cujo proveito ou prejuízo é realizada.

Dessa forma, são considerados clíticos os pronomes pessoais oblíquos átonos, acusativos, os pronomes que desempenham a função sintática de objeto direto e dativos os que desempenham a função sintática de objeto indireto. De acordo com a descrição tradicional dos pronomes pessoais, a primeira e a segunda pessoa gramatical possuem os mesmos clíticos – *me, te, nos, vos* – para as funções acusativa e dativa, enquanto a terceira pessoa apresenta as formas *o, a, os, as* para

a função acusativa e as formas *lhe*, *lhes* para a função dativa (FREIRE, 2012). No entanto, os estudos de Freire (2012) mostram um cenário bastante diferente com relação à realização dos clíticos e as estratégias utilizadas pelos usuários da língua para preencher as categorias de objeto direto e objeto indireto na fala e escrita brasileiras.

A partir da análise de entrevistas feitas com indivíduos de nível superior e de textos da esfera jornalística, Freire (2012) aponta uma redução no uso dos clíticos acusativo e dativo de terceira pessoa na fala e escrita do PB. Tal uso restringe-se a situações de comunicação que exigem maior grau de formalidade. O uso dos clíticos vem sendo substituído por algumas estratégias, em especial, pelo SN (sintagma nominal) anafórico e pelo objeto nulo para o acusativo e pelo SP (sintagma pronominal) e objeto nulo para o dativo. Para a substituição do clítico acusativo, há ainda registros do uso do pronome lexical – *ele/ela* –, uma estratégia estigmatizada, por contrariar as regras prescritas pela norma gramatical. Tais estratégias são ilustradas por exemplos<sup>6</sup> como:

1 – *Função acusativa:*

- *clítico:*

O presidente recebia ovações matinais e no fim do dia as pesquisas o louvavam. (*Jornal do Brasil*, 25-04-2004 – Artigo de opinião)

- *pronome lexical:*

Enfim, como toda heroína de novela, Maria Clara é ingênua. Deixa *ela* pensar que vai se dar bem com essa bobagem. (Segundo Caderno de *O Globo*, 16-06-2004 – Crônica)

- *SN anafórico:*

Foi dele a iniciativa de reunir os partidos políticos e fazer um acordo inédito que livrou a cidade dos galhadertes e de outras formas de propaganda que sujaram *a cidade* em campanhas passadas. (*O Globo*, 12-09-2004 – Reportagem)

---

<sup>6</sup> Todos os exemplos utilizados para ilustrar as estratégias de preenchimento das funções acusativa e dativa foram retirados de Freire (2012, p.95, 97-98).

- *objeto nulo*:

Meses atrás, viu um cavalete na vitrine, quase entrou e comprou [-].  
(Caderno H do Jornal do Brasil, 25-04-2004 – Reportagem)

2 – *Função dativa*:

- *clítico*:

Cabe a tarefa ao capital privado, que não se aplicaria nessas áreas, se a legislação não *lhe* desse segurança atual e futura. (*Jornal do Brasil*, 02-05-2004 – Artigo de opinião)

- *SP anafórico*:

A nova lei permite que os pequenos partidos formem uma ‘federação’. Esse ponto garante que cada uma mantenha sua própria organização, ao mesmo tempo que permite *a eles* disputar as eleições sob uma mesma sigla partidária. (*O Globo*, 19-09-2004 – Reportagem)

- *objeto nulo*:

Em seus ensinamentos ao Príncipe, Maquiavel recomendou [-] que más notícias e decisões amargas sejam anunciadas de uma vez só. (*Jornal do Brasil*, 25-04-2004 – Editorial)

A tabela a seguir apresenta uma síntese dos resultados gerais de Freire (2000, 2005) para a função acusativa do pronome de terceira pessoa na língua oral, com base em 117 dados, e na língua escrita, com base em 406 dados.

**Tabela 1** – Resultados gerais para a função acusativa no PB

	<i>Clítico</i>	<i>Pronome lexical</i>	<i>SN anafórico</i>	<i>Objeto nulo</i>
Língua oral	3%	4%	34%	59%
Língua escrita	47%	8%	14%	31%

Fonte: Freire (2012)

É perceptível o quase desaparecimento total do clítico de terceira pessoa na fala culta brasileira e, em seu lugar, o uso significativo do SN anafórico e, principalmente, do objeto nulo, que representa mais da metade dos dados analisados. Já o uso do pronome lexical, por ser associado a variedades menos prestigiosas e, por conseguinte, combatido pela escola, apresenta um percentual pequeno em relação às outras estratégias de substituição da escrita padrão, ou seja, a aplicação do clítico. Quanto à modalidade escrita da língua, por se tratarem de textos mais formais, a realização do clítico é bem expressiva, embora o objeto nulo seja uma estratégia bastante utilizada.

A tabela abaixo, por sua vez, ilustra os resultados gerais de Freire (2000, 2005) para a função dativa do pronome de terceira pessoa na língua oral, com base em 14 dados, e na língua escrita, com base em 155 dados.

**Tabela 2** – Resultados gerais para a função dativa no PB

	<i>Clítico</i>	<i>SP anafórico</i>	<i>Objeto nulo</i>
Língua oral	-	64%	36%
Língua escrita	26%	42%	32%

Fonte: Freire (2012)

Observa-se que nas entrevistas feitas com indivíduos de nível superior completo, não houve ocorrência da variante padrão, a qual é substituída principalmente pelo SP anafórico e, em percentual menor, pelo objeto nulo. Com relação à língua escrita, o clítico dativo de terceira pessoa aparece em menor escala que o objeto nulo e perde consideravelmente pelo SP anafórico. A notável realização do SP anafórico e do objeto nulo para a função dativa, tanto na fala quanto na escrita do PB, justifica-se por não serem essas estratégias alvo de estigmas na nossa língua. Tais estratégias, ainda que não sejam formas prescritas pelo padrão idealizado da Língua Portuguesa, são usos correntes no PB e, portanto, podem ser considerados pertencentes à norma culta brasileira.

Há diferenças consideráveis entre as modalidades oral e escrita do PB quanto ao emprego dos clíticos acusativo e dativo. Estes são escassos ou ausentes na fala, mas aparecem na escrita até com certa expressividade, embora em competição com outras variantes (FREIRE, 2012). A saber, a ocorrência dos clíticos é maior na escrita brasileira, porque o usuário da língua, geralmente, exige de si mesmo maior

grau de monitoramento quando em produção de textos escritos, principalmente, em situações sociocomunicativas mais formais. Embora o acesso à escola possibilite a aprendizagem do clítico, o indivíduo não o transfere para a sua fala espontânea e, dessa forma, não há distinção nesse ponto entre o falante escolarizado e o não escolarizado, uma vez que ambos praticamente anulam o clítico na modalidade oral da língua, principalmente o dativo (DUARTE & RAMOS, 2015).

Mediante a norma prescrita nos livros didáticos, os quais seguem geralmente um padrão idealizado da língua, e a realidade da fala e da escrita brasileira, qual é o papel da escola com relação ao ensino dos clíticos pronominais? O próprio Freire (2012, p.107) apresenta uma solução para o impasse:

Os clíticos acusativo e dativo devem ser apresentados aos alunos como variantes estilísticas, isto é, próprias de eventos de comunicação marcados com o traço de formalidade. Além disso, devem ser mostrados ao lado das demais variantes e certamente a feição atual que os letrados brasileiros lhes têm dado, isto é, sem usos artificiais como ênclises do pronome acusativo a formas verbais terminadas em –s e –z, mesóclises, entre outros, o que é bem diferente da descrição comumente apresentada em gramáticas normativas, em livros didáticos e em manuais de redação.

Desse modo, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa esteja atualizado quanto à realidade sociolinguística brasileira, tenha acesso às pesquisas que refletem os efetivos usos da língua e que compõem as normas cultas do PB, e não ignore esses conhecimentos em função de um padrão idealizado no século XIX e que destoa completamente da identidade linguística brasileira. As mudanças ocorridas no quadro pronominal do PB, desde a inclusão de novos pronomes sujeitos e a redução do uso de outros, bem como as novas estratégias de realização das funções acusativa e dativa, interferem significativamente no trabalho com a colocação pronominal, tema escolhido como objeto de ensino a ser investigado por esta pesquisa.

### 2.3 A COLOCAÇÃO PRONOMINAL

Sabe-se que o padrão idealizado para o PB baseou-se em modelos da literatura lusitana e que, desde o seu construto na segunda metade do século XIX, caracterizou-se por um distanciamento das normas cultas brasileiras de uso, prescrevendo regras que fazem com que a língua ensinada nas escolas pareça

outro idioma. Essa distância entre a norma-padrão e os usos habituais do PB é perceptivelmente manifesta no tratamento do tema colocação pronominal, quando se ensina que a posição “normal” do pronome é após o verbo (ênclise) – se se tem a norma gramatical por parâmetro – e o brasileiro emprega o clítico preferencialmente antes do verbo (próclise).

Para Vieira (2014a, p.121-122):

Colocação, em termos linguísticos superficiais, pode ser definida como a disposição dos elementos na oração ou das orações dentro do período, a qual é regulada por fatores de natureza variada. No que se refere à colocação pronominal, há muito se tem por hipóteses que a possibilidade de o pronome átono figurar em próclise (*me dá um cafezinho*), em ênclise (*dá-me um cafezinho*) ou, ainda, em mesóclise (*dar-me-ia um cafezinho*) é favorecida por fatores não só estruturais, mas também estilísticos e rítmicos.

Desse modo, embora existam “regras” de caráter estrutural com o intuito de reger a posição do pronome átono na oração, em alguns contextos, a colocação do clítico ultrapassa a fronteira morfossintática e apoia-se na intenção e/ou entoação do locutor, obedece a aspectos fonológicos, por uma questão de eufonia<sup>7</sup>, ou, simplesmente, à preferência do falante, ao seu estilo de fala ou escrita e, no caso do PB, esse estilo geralmente é caracterizado pela próclise. Segundo Vieira, a colocação dos clíticos pronominais é um tema interdisciplinar e deve ser conhecido e tratado como tal. Para a autora:

É um fato sintático, por se tratar de ordem de palavras, mas também morfológico – por lidar com uma categoria pronominal que se reveste de características semelhantes às de um afixo, em alguns casos – e, ainda, fonético – pelo fato de um clítico ser um elemento átono que se apoia em outros vocábulos para, juntos, formarem um só vocábulo fonológico (VIEIRA, 2014a, p.123).

É fundamental que o professor tenha consciência da necessidade de compreender todos os aspectos, sejam de natureza linguística ou extralinguística, os quais interferem na ordem da colocação dos clíticos pronominais. Diante do impasse entre o que determina o livro didático, por exemplo, e o que o aluno diz no seu dia a dia, cabe ao professor, conforme recomenda Barbosa (2014, p. 42), indagar-se: “O

---

<sup>7</sup> Rocha Lima (2013, p.544) justifica a anteposição do clítico na frase “(...) cada dia *lhe* desfolha um afeto”, de Alexandre Herculano, argumentando que o encontro de sons palatais de *desfolha-lhe* seria deveras desagradável.

que dizem os falantes?”, “O que diz a tradição gramatical?”, “O que dizem as pesquisas linguísticas?”. Tais perguntas podem ser respondidas, não necessariamente na mesma ordem que apresentadas, da seguinte maneira:

A tradição gramatical recomenda a ênclise como regra geral para a colocação dos pronomes átonos. Embora se tenha a consciência de que as regras de colocação pronominal no PB são diferentes das do PE (Português Europeu), as gramáticas brasileiras prescrevem normas que poderiam ser aplicadas tanto no Brasil quanto em Portugal (VIEIRA, 2014a). De certo modo, os principais gramáticos brasileiros – a saber, Bechara (2006), Cunha & Cintra (2007) e Rocha Lima (2013) – apresentam as seguintes regras<sup>8</sup> para a ordem dos clíticos pronominais:

1. Não se inicia período com pronome átono:

Calei-*me*.

2. Com verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito pode-se usar tanto a *próclise* quanto a *mesóclise* (desde que não haja atratores da próclise):

Eu *me* calarei.

Calar-*me*-ei.

3. Deve-se usar a *próclise*:

- a) nas orações negativas:

*Nunca o* vi tão sereno e obstinado.

(C. dos Anjos)

- b) nas orações iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos:

*Quem me* busca a esta hora tardia?

(M. Bandeira)

---

<sup>8</sup> Regras comuns nos compêndios dos gramáticos citados. Os exemplos mencionados foram retirados da Nova gramática do português contemporâneo, de Cunha & Cintra (2007).

- c) nas orações exclamativas, bem como nas optativas:

*Que o vento te leve os meus recados de saudade.*  
(F. Namora)

- d) nas orações subordinadas:

*Prefiro que me desdenhem, que me torturem, a que me deixem só.*  
(U. Tavares Rodrigues)

- e) nas construções com alguns advérbios e pronomes indefinidos (desde que não haja pausa entre esses elementos e o verbo):

*Até a voz, dentro em pouco, já me parecia a mesma.*  
(Machado de Assis)

*Alguém lhe bate nas costas.*  
(A. M. Machado)

- f) com gerúndio precedido da preposição *em*:

*Em lhe cheirando a homem chulo é com ele.*  
(Machado de Assis)

Bechara (2006) e Cunha & Cintra (2007) reconhecem a preferência do falante brasileiro pela *próclise*, chegando a admitir ser habitual iniciar-se frase com os pronomes átonos, em contextos como: “*Me desculpe se falei demais*” (Erico Veríssimo).

A fim de se certificar da ordem em que os falantes colocam o clítico em suas construções, ou seja, de como o fenômeno é concebido nas variedades cultas de uso, o professor pode fazer uma análise dos textos da esfera jornalística. Estes, segundo Freire (2012), representam a escrita padrão do Português Brasileiro e começam a revelar a “infiltração” de variantes já implementadas na língua oral. Em outras palavras, se a prescrição da gramática tradicional é muito distante da realidade dos alunos, aparenta pertencer a outro idioma, a norma seguida pela

imprensa retrata os usos “normais” do falante brasileiro, usos próximos ou até iguais, às vezes, aos das variedades populares, porém, livres de estigmas.

A respeito das pesquisas sociolinguísticas sobre a colocação pronominal, seguem algumas considerações a partir do estudo de Vieira (2014a), baseado na fala de informantes de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade para a modalidade oral, e em textos publicados em revistas e jornais brasileiros e portugueses para a modalidade escrita. A análise abrangeu as variedades brasileira e portuguesa da língua, contou com um total de 3.091 ocorrências dos clíticos pronominais e considerou separadamente as construções com apenas uma forma verbal, as chamadas lexias verbais simples, e as construções formadas por mais de um vocábulo verbal, os chamados complexos verbais. Como este trabalho investiga a eficiência da música no ensino e propõe uma sequência didática sobre o tema colocação pronominal para turmas do 9º ano do ensino fundamental, são apresentadas apenas considerações a respeito do PB e às construções constituídas por lexias verbais simples.

Na modalidade oral, não se registrou a ocorrência de mesóclise na fala brasileira, mas reafirmou-se a preferência pela próclise, com 89% dos dados, contra 11% da ênclise. Já na modalidade escrita, a variante pré-verbal sobressai-se à variante pós-verbal, embora o número de ocorrências de ênclise tenha sido bastante significativo, e, também, não houve registro da ocorrência de mesóclise. A respeito dos resultados, pode-se afirmar (cf. VIEIRA, 2014a, p.131):

- Os contextos que determinam a ocorrência da ênclise no PB oral são: (i) de ordem linguística: os pronomes *o*, *a*, *os*, *as*, e o pronome *se*, principalmente quando índice de indeterminação do sujeito ou pronome apassivador, e, com menor expressividade, a ausência de um tradicional atrator; (ii) de ordem extralinguística: indivíduos acima de 55 anos de idade;
- No PB escrito, não favorecem a próclise: (i) a distância entre o atrator do pronome e o grupo clítico-verbo; (ii) os pronomes *o*, *a*, *os*, *as*, e o pronome *se* em estrutura de indeterminação ou apassivação; (iii) as orações independentes, as coordenadas sindéticas e as subordinadas reduzidas de infinitivo.

Embora seja a próclise a variante preferida no PB, realizada, inclusive, em estruturas sem a presença de elemento atrator, como em frases com sujeito nominal pré-verbal, por exemplo, o uso da ênclise não se restringe à modalidade escrita da língua, nem a contexto inicial absoluto. Na verdade, o falante brasileiro utiliza, às vezes, a variante pós-verbal em contextos em que a mesma não deveria ser utilizada, como em construções em que há a presença de um tradicional atrator do clítico. Para Vieira, a ordem dos clíticos pronominais pode ser vista como um caso de variação gradual (e não descontínua)<sup>9</sup> no contínuo oralidade-letramento, considerando o contexto morfossintático, diferentes tipos de texto e graus de formalismo (2014a, p.138). A autora ainda acrescenta:

Assumir que o conhecimento da descrição da colocação pronominal em termos variáveis é essencial à prática de sala de aula está em consonância com a atitude de encarar, de forma realista, a diversidade linguística do Brasil. A partir dessa atitude, pode-se refletir a respeito do tema a partir de três questões básicas na prática didática: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? (VIEIRA, 2014a, p.140).

O ensino da colocação dos clíticos pronominais é justificado pelos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, que a partir do estudo de toda a diversidade de gêneros textuais, precisa desenvolver a competência sociocomunicativa do aluno, ampliando o seu domínio sobre o maior número possível de variedades linguísticas, tornando-o capaz de reconhecê-las e produzi-las, conforme a sua preferência. Para isso, é necessário que o professor apresente ao aluno “cada contexto variável em função da variedade e da modalidade em uso” (VIEIRA, 2014a, p.141). Ademais, é a “Sociolinguística inovadora” que orienta ao professor como ensinar colocação pronominal, aconselhando-o a:

- Orientar a opção do aluno na concretização da norma de uso do PB, que prevê a próclise como opção preferencial (sem desconsiderar a realização da ênclise, principalmente com os pronomes *o*, *a(s)* e *se indeterminador/apassivador*).
- Orientar a escolha da próclise, na modalidade escrita, que pode respeitar graus diversificados de adesão à norma gramatical prescrita de prestígio, consoante o contexto morfossintático, o grau de formalidade, o gênero textual e/ou grau de originalidade que se pretende atingir.

<sup>9</sup> Bortoni-Ricardo (2004) caracteriza os traços descontínuos como aqueles típicos dos falares rurais os quais vão desaparecendo à medida que o falante se aproxima do polo urbano, ou seja, tais traços têm uma distribuição descontínua pois o seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Já os traços graduais estão presentes na fala de todos os brasileiros, distribuídos ao longo de todo o contínuo, ou seja, têm uma distribuição gradual. A autora ainda afirma que os traços descontínuos são os que recebem maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas.

- Promover a compreensão de que a ênclise em estruturas com tradicionais “atratores” não se justifica nem na norma prescrita nem na norma objetiva.
- Auxiliar no reconhecimento de estruturas raramente utilizadas, como, por exemplo, a mesóclise (VIEIRA, 2014a, p.143-4, grifos da autora).

O trabalho com pronomes na sala de aula, principalmente no tocante à ordem dos clíticos, requer do professor de Língua Portuguesa o domínio de todos os conhecimentos envolvidos no tratamento do referido tema. É necessário que o profissional de Letras conheça bem as prescrições da norma gramatical, mas também as normas praticadas pelas variedades de uso do PB, sejam tais variedades cultas ou populares, prestigiosas ou não. Ademais, é essencial que o professor esteja inteirado das pesquisas sociolinguísticas a respeito do tema, a fim de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno, conforme recomendam os PCN, e não insistir, simplesmente, no ensino de regras que não terão muita utilidade, senão para que o aprendiz compreenda textos dos séculos passados.

### 3 A QUESTÃO DO GÊNERO TEXTUAL: O CASO DA MÚSICA

Sabe-se que os PCN preconizam o trabalho com a Língua Portuguesa a partir do estudo dos gêneros textuais, um trabalho que tem o texto como unidade básica de ensino e não, conforme aconteceu durante muito tempo e ainda acontece na atualidade em alguns contextos escolares, um ensino baseado na fixação de regras, na descrição de aspectos gramaticais e na repetição de terminologias metalinguísticas. Desse modo, faz-se necessário explicitar melhor o conceito de gênero textual, os liames que o envolvem, como também elucidar algumas proposições a respeito da música, a qual fora escolhida como ferramenta para o tratamento da colocação pronominal para alunos do ensino fundamental.

#### 3.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DA LÍNGUA

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é recente, sua observação sistemática teve em Platão o ponto de partida, esteve ligada aos gêneros literários e firmou-se em Aristóteles, passou por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, pelo Renascimento, pela Modernidade e chegou aos tempos contemporâneos. Hoje, a noção de gênero não se restringe à literatura, mas refere-se a qualquer categoria discursiva oral ou escrita. No entanto, por vezes, há equívocos quanto aos conceitos de *tipo* e *gênero textual*, os quais podem ser concebidos como:

- *Tipo textual*: é a forma como o texto se apresenta, está relacionado à composição do texto, aos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas etc. Os tipos textuais são também chamados de modos textuais, constituem uma lista fechada de cinco ou seis categorias, a saber, *narração*, *descrição*, *argumentação*, *exposição* e *injunção*, para a maioria dos teóricos.
- *Gênero textual*: trata-se de uma forma, oral ou escrita, socialmente reconhecida, relativamente estável e que procura atingir certa intenção comunicativa, ocorrendo em situações específicas. “Em contraposição aos

tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações abertas, constituindo em princípio de listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias também apresentam definições para os termos gênero textual e tipo textual. Para as autoras,

todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (KOCH & ELIAS, 2015, p.55).

Já a respeito dos tipos textuais, os quais as autoras denominam *sequências textuais*, Koch e Elias (2015, p.63) afirmam:

Segundo BEUGRANDE & DRESSLER (1981), é pela comparação dos textos a que se acham expostos os falantes no meio em que vivem, e pela subsequente representação na memória de tais características, que eles constroem modelos mentais tipológicos específicos, a que VAN DIJK (1983) denomina *superestruturas*, os quais vão lhes permitir construir e reconhecer as sequências dos diversos tipos. As superestruturas mais frequentemente estudadas são **a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a expositiva e a argumentativa** (*stricto sensu*) (grifos das autoras).

Desse modo, enquanto os tipos estão mais relacionados à estrutura composicional dos textos, numa análise mais teórica, os gêneros dizem respeito aos textos com os quais deparamos no nosso dia a dia, a sua função, ao contexto sociocomunicativo. Na realidade, os gêneros textuais – doravante GTs – enquadram-se em uma ou mais categoria de um tipo textual, como a *receita* que está dentro da sequência injuntiva, da mesma forma que o *romance* pertence predominantemente à categoria dos textos narrativos, mas apresenta também, provavelmente, trechos descritivos, por exemplo.

Além da distinção entre *tipo* e *gênero*, é relevante expor a definição de *suporte* e *domínio discursivo*, os quais estão diretamente relacionados aos GTs. Enquanto o primeiro vem a ser “o lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174), o segundo está associado às práticas discursivas nas quais pode ser identificado “um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e

instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Em outros termos, o *suporte* é o local em que o gênero se materializa, como um jornal, uma revista, um livro, um *outdoor*, por exemplo; e o *domínio discursivo* é uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana, não é um texto nem discurso, mas propicia o surgimento de discursos bastante específicos, daí surgem os termos discurso jurídico, discurso religioso, discurso jornalístico etc.

Por estarem intimamente ligados às variadas situações de comunicação da esfera humana, os GTs também são variados e, mesmo sendo uma “forma relativamente estável”, com o decorrer do tempo, alguns gêneros podem cair em desuso – como os almanaques, por exemplo –, sofrer transformações e até dar lugar a novos gêneros – como o *post* de redes sociais, o *e-mail* e o *SMS* (*Short Message Service* do inglês) que são gêneros que surgiram a partir do advento da Internet e dos aparelhos de telefone celular. Assim, há certa dificuldade em quantificar os GTs, em se criar uma lista fechada dos mesmos, bem como em classificá-los. No entanto, baseados nos pressupostos de Maingueneau (2004) e Bakhtin (1992), respectivamente, Marcuschi (2008) e Koch & Elias (2015) apresentam classificações para os GTs, considerando aspectos distintos.

Segundo Marcuschi (2008), Maingueneau (1999) propõe, a princípio, uma divisão dos gêneros em três grandes grupos, considerando o seu “*regime de genericidade*”, os quais seriam:

- *Gêneros autorais*: os textos que conservam o caráter de autoria pelos traços de estilo, situam-se na literatura, no jornalismo, na política, na religião etc.
- *Gêneros rotineiros*: comuns no dia a dia, realizam-se em entrevistas radiofônicas, consultas médicas, debates etc. Não mudam muito de situação para situação e as marcas autorais manifestam-se menos neles.
- *Gêneros conversacionais*: gêneros de estabilidade menor e sem organização temática previsível como as conversações.

Posteriormente, esta classificação foi modificada por Maingueneau (2004), o qual considerou a tripartição impertinente, pois, além de reconhecer o termo

“rotineiro” como inadequado, uma vez que dava a impressão de que as conversações não eram rotineiras quando são rotinas bastante comuns, tornou-se complexa a severa distinção entre *gêneros autorais* e *gêneros rotineiros*, o que pode ser exemplificado por uma crônica jornalística, que possui marcas autorais mas não pode ser incluída no primeiro grupo. Desse modo, Maingueneau (2004) propõe uma nova divisão dos GTs:

- *Regime de gêneros conversacionais*
- *Regime de gêneros instituídos* (contendo os gêneros autorais e os rotineiros)

Koch & Elias (2015) consideram a heterogeneidade dos GTs, a qual abrange desde o diálogo cotidiano até a tese científica. E, baseadas nas concepções de Bakhtin (1992), as autoras apresentam uma classificação dos GTs em duas categorias:

- *Gêneros primários*: são os textos produzidos em situações de comunicação relacionadas a esferas sociais do dia a dia, como o diálogo, a carta, a receita etc.
- *Gêneros secundários*: são os textos relacionados a outras esferas de interação social, esferas públicas e de maior complexidade, como o teatro, o romance, o discurso científico, por exemplo.

Independentemente do regime de classificação dos GTs, é fato que eles estão presentes em todas as atividades humanas que envolvem situações de interação, desde as mais simples até as mais complexas. Para Marcuschi (2008, p.154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Em outras palavras, sempre que o homem se comunica por meio da linguagem verbal, por mais econômica que seja tal comunicação, ela constituirá um texto realizado em algum gênero.

Por essa razão, os PCN propõem o estudo do texto, mais especificamente dos GTs, nas aulas de Língua Portuguesa, pois no intuito de se desenvolver a competência sociocomunicativa do aluno é imprescindível que a aula privilegie situações reais de interação, simule circunstâncias comunicacionais do cotidiano humano, as quais se realizam por intermédio dos gêneros. Nesse sentido, Koch & Elias afirmam:

Cabe, pois, à escola:

- possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões, etc.;
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são (KOCH & ELIAS, 2015, p.74).

Mediante a proposta dos PCN, bem como as discussões em torno do ensino da língua nos últimos tempos, não há dúvida de que nas aulas de Língua Portuguesa deve ser privilegiado o texto. Este se realiza por intermédio dos gêneros, os quais estão relacionados às diversas formas de interação entre os seres humanos. Assim, é a partir do texto que se deve proceder ao tratamento dos aspectos gramaticais. O uso de um objeto indireto ou de um complemento nominal, por exemplo, é uma questão de escolha, consciente ou não, do produtor do texto, mas com uma finalidade específica, da mesma forma que a ordem em que o indivíduo vai colocar o clítico pronominal na sua produção vai depender do contexto comunicativo, do grau de formalidade, da exigência de monitoração, e tudo isso constitui um cenário propício para que se mostre ao aluno a aplicação/função de cada conteúdo na composição do texto, na construção do seu sentido.

### **3.1.1 A música como gênero textual**

Este trabalho se propõe a tratar da colocação dos clíticos pronominais em contextos com lexias verbais simples, na perspectiva dos PCN, ou seja, a partir do estudo do texto, mais especificamente do gênero música. No entanto, não se verificou, nos documentos oficiais examinados nem nas contribuições dos teóricos

que embasam esta pesquisa, o uso da expressão “gênero textual música” ou “gênero música”. A respeito dos PCN, encontram-se neles dois quadros (p. 54 e p.57) denominados, respectivamente, “Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” e “Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos”, nos quais a *canção* é indicada como um gênero oral literário. Dessa forma, consideraremos a expressão “gênero música” sinônima da “gênero canção”.

Para Costa, “a canção é um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (*ritmo e melodia*)” (2010, p.118, grifos do autor). Em outros termos, a música é um gênero que se realiza em dois meios linguísticos, o verbal e o musical, e, por isso, possui uma característica intersemiótica, uma vez que adquire significados a partir da inter-relação desses dois meios. Se criada no meio verbal, *a priori*, apresentando uma gama de significados, posteriormente a canção atinge um caráter musical, com o imbricamento entre letra, ritmo e melodia, adquirindo novos significados. Essa natureza intersemiótica da canção pode ser compreendida, também, pelas obras em que as lacunas (de sentido) deixadas pelo texto escrito são preenchidas pelas notas/acordes/arranjos musicais.

Embora os PCN enquadrem a canção na categoria dos gêneros orais literários, segundo Costa (2010, p.118), “no âmbito da clássica distinção entre oralidade e escrita, a canção se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades, apresentando aspectos desta e daquela, em diferentes graus”. Pode-se conceber a canção como gênero oral ao reconhecer que ela é composta (pensemos na parte textual) para ser interpretada, cantada, e isso se dá através da voz, ou seja, realiza-se por meio da oralidade. Tatit (2002) vê a canção como “produto de uma dicção”, embora o vínculo entre a fala e canção seja camuflado em maior ou menor grau. Segundo o autor:

- a) não há modelo único de fala. Há falas que expressam sentimentos íntimos, outras expressam enumerações quase ritualísticas, outras elaboram uma espécie de argumentação, e outras, ainda, refletem automatismos decorrentes do hábito. Todas essas variáveis podem interferir na canção;
- b) a fala pura é, em geral, instável, irregular e descartável no que tange à sonoridade. Não mantém ritmo periódico, não se estabiliza nas frequências entoativas e, assim que transmite mensagem sua cadeia fônica pode ser esquecida. Fazer uma canção é também criar uma

responsabilidade sonora. Alguma ordem deve ser estabelecida para assegurar a perpetuação sonora da obra, pois seu valor, ao contrário do colóquio, depende disso;

- c) [...] Em se tratando de canção, a melodia é o centro de elaboração da sonoridade (do plano de expressão). Por isso, o compositor estabiliza as frequências dentro de um percurso harmônico, regula uma pulsação e distribui acentos rítmicos, criando zonas de tensão que edificam uma estabilidade e um sentido próprio para a melodia. [...]
- d) qualquer que seja o projeto de canção escolhido, e por mais que a melodia tenha adquirido estabilidade e autonomia nesse projeto, o lastro entoativo não pode desaparecer, sob pena de comprometer inteiramente o efeito enunciativo que toda canção alimenta. A melodia captada como entoação soa verdadeira. É a presentificação do gesto do cancionista. Não de qualquer cancionista, mas daquele que está ali corporificado no timbre e mobilizado nas inflexões (TATIT, 2002, p.12-13).

Dessa forma, por mais que a canção seja uma organização e uma estabilidade da fala, é certo que esta influencia consideravelmente a primeira. A música é uma expressão dos sentimentos, das emoções, do pensamento humano e tal expressão pode ser estendida, principalmente no que se refere à música popular<sup>10</sup>, ao reflexo do uso que o compositor faz da língua. Ademais, quando sai do campo da composição e vai para o da interpretação, a canção será reproduzida de acordo com o sotaque do indivíduo que se propõe a interpretá-la. Por outro lado, por mais que a canção seja um gênero que tenha significativa feição oral, é inquestionável a materialidade escrita no seu processo de produção e circulação, uma vez que há o registro da música (letra e melodia) por parte do autor, bem como a sua veiculação nos encartes dos discos, CDs, livros de partituras, revistas de música, antologias etc. (COSTA, 2003).

Há ainda os casos em que se confundem os gêneros canção e poesia<sup>11</sup>. De fato, ambos os gêneros possuem, por vezes, características comuns, como a métrica dos versos, linguagem figurada, rima, dentre outros recursos, contudo,

---

<sup>10</sup> Conforme Costa (2010), a canção popular, também chamada de simplesmente “canção”, distingue-se da canção erudita por conta da influência da voz da fala no canto. Enquanto na canção popular o compositor compõe diretamente no instrumento, geralmente, não se prendendo às “amarras” de um sistema de notação, na canção erudita é comum haver certo “apego” à partitura, aos sistemas de notação musical, bem como designar-se um compositor para a música e outro para o processo de escrita da letra. Por isso, a canção erudita aproxima-se mais do texto escrito formal.

<sup>11</sup> Costa (2003) atenta para a possível reversibilidade dos gêneros poesia e canção, ou seja, para o fato de vir a primeira a ser musicalizada e/ou a segunda a ser declamada. O autor afirma que “esses fenômenos devem ser vistos como intervenções de uma prática discursiva sobre a outra: melodizar uma poesia e lê-la com olhos de cancionista, declamar uma letra e olhá-la com olhos de poeta” (p.30).

“parece-nos mais sensato [...] se considerar a poesia e a canção dois gêneros específicos, que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção” (COSTA, 2010, p.124). Tal consideração se deve, principalmente, à natureza híbrida da canção, uma vez que é objeto semiótico de dupla materialidade, ou seja, verbal e melódica. Porém, quando se fala do caráter híbrido da canção, há de se considerar também o fato de que ela mescla aspectos da oralidade e da escritura, “o que faz com que dificilmente se enquadre em categorias bipolares como as que são usadas nos Parâmetros” (COSTA, 2003, p.30).

A escolha do gênero música para o desenvolvimento desta pesquisa deve-se ao fato de o mesmo ser constituído por uma letra, a qual está relacionada a uma melodia, a um ritmo e a tantos outros aspectos musicais, os quais poderão interferir nas funções cerebrais do aluno e facilitar a aprendizagem. Ademais, na construção de uma letra, muitas vezes, por conta de aspectos relacionados à melodia, o compositor recorre a estratégias linguísticas, inclusive de colocação dos clíticos pronominais, disponíveis na língua, mas que nem sempre configuram a sua preferência de uso. Enfim, a música não somente é a expressão do pensamento e da criatividade humana, como também a representação da história e da identidade de um povo e, ainda, pode ser uma aliada dos processos de aprendizagem.

### 3.2A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A música sempre esteve presente em todas as sociedades das quais se tem conhecimento, nos diversos momentos da vida humana, alegres ou tristes, como as festas de casamento ou aniversário e os funerais, simples ou complexos, como a mãe ninando o filho e as grandes produções cinematográficas, por exemplo. Segundo Daniel J. Levitin (2014, p.12):

A música diferencia-se de todas as outras atividades humanas por sua simultânea *ubiquidade* e *antiguidade*. Não temos notícia de nenhuma cultura humana atual ou de qualquer outra época que desconhecesse totalmente a música. Entre os mais antigos artefatos encontrados em escavações há instrumentos musicais: flauta de osso e tambores feitos com peles de animal esticada sobre tocos de árvores. Onde quer que os homens se juntem por algum motivo, lá estará a música: casamentos, enterros, formaturas, partidas para a guerra, eventos esportivos em estádios, noitadas, orações, jantares românticos, mães ninando seus filhos, colegas estudando.

Embora seja conhecida por todas as pessoas e faça parte do cotidiano delas, há certa dificuldade em definir a música, em encontrar um conceito que abarque todos os seus aspectos. Teca Alencar de Brito, ao mencionar as definições<sup>12</sup> do *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* para a música, afirma que “o verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere valor àquilo que agrada ao ouvido” e acrescenta que “quando define música como ‘qualquer conjunto de sons’, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição” (BRITO, 2003, p.26). Já o compositor Edgar Varèse<sup>13</sup> limita-se a dizer que “a música é o som organizado” (LEVITIN, 2014, p.24).

Nesse sentido, para alguns adeptos do gênero rock, só é música a produção de bandas como *Led Zeppelin*, *The Beatles*, *Pink Floyd*, *Queen*, *Metallica*, *U2*, dentre outras, da mesma forma que para os amantes da música clássica, só é música as peças de *Bach*, *Mozart*, *Beethoven*, *Chopin*, *Handel* etc., uma vez que somente as composições de tais artistas lhe são agradáveis aos ouvidos. Por outro lado, é complexo considerar “qualquer conjunto de sons” como música ao se pensar em “um conjunto de buzinas” soando em um congestionamento do tráfego em vias públicas dos grandes centros urbanos, por exemplo. A definição de Edgar Varèse, por sua vez, é sucinta e coerente, porém não dá conta de conceituar a música em todos os seus significados – se é que isso é possível. É relevante, pois, a assertiva de Brito sobre o assunto:

“A música é uma linguagem, posto que é um sistema de signos”, afirma Hans-Joachim Koellreutter. Música é linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo. Para Koellreutter, na música se faz presente um jogo dinâmico de relações que simbolizam, em microestruturas sonoras, a macroestrutura do universo. Ele considera que a linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos (BRITO, 2003, p.26).

A música é uma forma de representação simbólica do mundo e, por sua diversidade e riqueza, permite ao homem conhecer melhor a si mesmo e ao seu semelhante (BRITO, 2003). A autora também afirma que “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando,

<sup>12</sup> Segundo Brito (2003), o *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* define o verbete música como “a arte de combinar os sons de modo agradável ao ouvido” e “qualquer conjunto de sons”.

<sup>13</sup> Edgar Victor Achille Charles Varèse (Paris, 22 de dezembro de 1883 — Nova Iorque, 6 de novembro de 1965) foi um compositor francês naturalizado estadunidense.

dançando, em diferentes momentos e por diversas razões” (BRITO, 2003, p.31). Desse modo, a música está intrinsecamente ligada à essência humana – por isso, foi escolhida como estratégia para o ensino da colocação pronominal. Além disso, a música está relacionada aos processos cognitivos e, por essa razão, foi incluída novamente no currículo da educação básica, através da Lei 11.769/08 a qual altera o parágrafo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica:

Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. (...) Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008, p.2).

A respeito da educação musical, Brito (2003) defende a sua importância na educação de crianças, pois além de facilitar o processo de aprendizagem, a música favorece o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico. A musicalização constitui-se num processo de construção do conhecimento e desenvolve a sensibilidade, a criatividade, a memória, a atenção, a concentração, a socialização, a consciência corporal e de movimentação. Já para Gainza (1988), a música está relacionada à estimulação dos movimentos interno e externo do homem, impulsionando-o à ação, levando-o a múltiplas condutas. A autora afirma que

a participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também a uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo, a música é para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca (GAINZA, 1988, p.34).

Tanto Brito (2003) quanto Gainza (1988) apresentam estudos relacionados à influência da educação musical na educação infantil e são unânimes em considerar a importância da música para o processo integral do desenvolvimento humano. Embora as autoras, bem como a lei que garante o retorno da disciplina música ao currículo escolar, focalizem no ensino da música em si, ou seja, associem o desenvolvimento integral do homem ao ato de estudar música, como canto ou piano,

por exemplo, esta pesquisa investiga as contribuições da música no ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente na colocação dos clíticos pronominais. Para tal, apoia-se nas teorias que discorrem sobre os efeitos da música no cérebro.

Segundo Levitin (2014), mais de um século de investigações neuropsicológicas possibilitaram o mapeamento das áreas funcionais do cérebro e a localização das operações cognitivas específicas. O cérebro humano é constituído por quatro lobos e o cerebelo, os quais estão associados às seguintes funções:

- *lobo frontal*: planeamento, autocontrolo e atribuição de sentido aos sinais densos e misturados recebidos pelos sentidos humanos;
- *lobo temporal*: audição e memória;
- *lobo parietal*: motricidade e percepção espacial;
- *lobo occipital*: visão;
- *cerebelo*: emoções e planeamento dos movimentos.

A respeito da relação música-cérebro, a atividade musical mobiliza quase todas as regiões cerebrais de que se tem conhecimento, bem como quase todos os subsistemas neurais. Cada aspecto musical<sup>14</sup> – altura, andamento, timbre etc. – é tratado por diferentes regiões neurais. Determinadas partes do processamento musical têm pontos convergentes com as operações necessárias na análise de outros sons. Para o entendimento da fala, por exemplo, é segmentado em palavras, sentenças e frases um turbilhão de sons, além do reconhecimento de aspectos que ultrapassam a palavra, como é o caso da ironia. Para a análise das variadas dimensões de um som musical, são envolvidos geralmente vários processos neurais quase independentes, a fim de que tais dimensões sejam novamente reunidas e formem uma representação coerente do que é ouvido (LEVITIN, 2014).

O quadro a seguir exemplifica as regiões do cérebro estimuladas por algumas atividades musicais, consoante Levitin (2014).

---

<sup>14</sup> Segundo Levitin (2014), a música é composta pelos seguintes aspectos – também chamados de propriedades por alguns teóricos: tom, altura, ritmo, andamento, contorno, timbre, intensidade, localização espacial e reverberação.

**Quadro 3** – Atividades musicais e regiões do cérebro mobilizadas

<i>Atividade musical</i>	<i>Regiões do cérebro mobilizadas</i>
ouvir música	núcleos cocleares, tronco cerebral, cerebelo, córtex auditivo
acompanhar música conhecida	hipocampo, subseções do lobo frontal (em especial o córtex frontal inferior)
acompanhar ritmo	circuitos de regulação temporal do cerebelo
fazer música	lobo frontal, córtex motor do lobo parietal, córtex sensorial
leitura de partitura	córtex visual
ouvir ou lembrar letras de canções	centros da linguagem, lobo temporal e lobo frontal

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A influência da música nas funções cerebrais é tamanha que Oliver Sacks, professor de Neurologia Clínica na Columbia University, New York, relata em sua obra *Alucinações musicais* (2007) casos de homens e mulheres que, em condições neurológicas raras, reagiram à música de forma incomum: alguns não conseguiam ouvi-la, outros já ouviam música o tempo todo, mesmo sem uma melodia tocando, há ainda aqueles que após um acidente desenvolveram um talento musical, até então desconhecido. Para o autor:

A música pode nos acalmar, animar, consolar, emocionar. Pode nos ajudar a obter organização ou sincronia quando estamos trabalhando ou nos divertindo. Mas para pacientes com várias doenças neurológicas ela pode ser ainda mais poderosa e ter imenso potencial terapêutico. Essas pessoas podem responder intensamente e de maneira específica à música (e, às vezes, a mais nada). Alguns desses pacientes têm problemas corticais difusos, decorrentes de acidentes vasculares, doença de Alzheimer ou outras causas de demência; outros têm síndromes corticais específicas - perda das funções da linguagem ou do movimento, amnésias ou síndromes do lobo frontal. Alguns são retardados, alguns são autistas, outros apresentam síndromes subcorticais, como parkinsonismo, ou diferentes distúrbios do movimento. Todas essas doenças e muitas mais podem responder à música e à musicoterapia (SACKS, 2007, p.12).

Tanto Sacks (2007) quanto Levitin (2014) afirmam que não há uma única parte do cérebro que não seja mobilizada pela música, assim como todos os

homens são suscetíveis a ela. A música envolve várias regiões cerebrais, não necessariamente ao mesmo tempo, e tem a capacidade de controlar a emoção, além de desenvolver e provocar respostas emocionais. Pode-se depreender que a atividade musical é essencial na vida de todos os homens, porém, imprescindível para aqueles que sofreram alguma perda das funções neurais em decorrência de alguma lesão que tenha afetado o cérebro. Ainda sobre as áreas acionadas pela música, Levitin afirma que:

O cérebro é um dispositivo que funciona eminentemente em regime de paralelismos, com uma ampla distribuição de operações. Não encontramos um centro único da linguagem, como tampouco um para a música. Em vez disso, há regiões que desempenham operações componentes e outras que coordenam o processo de convergência dessas informações. Por fim, só recentemente descobrimos que o cérebro tem uma capacidade de reorganização que supera em muito o que supúnhamos, sendo chamada de neuroplasticidade, pois, em certos casos, a especificidade regional pode ser temporária e os centros de processamento de certas funções mentais importantes são transferidos para outras regiões em consequência de traumas e lesões cerebrais (LEVITIN, 2014, p.101).

A música não só está presente na vida do homem, independentemente da sua condição social, localização geográfica e estado de espírito, como interfere significativamente nas suas funções cerebrais, contribuindo para o desenvolvimento de várias habilidades, enfim, para a sua formação global. Enquanto representação do mundo (cf. Brito 2003), com uma considerável liberdade expressiva, a música revela aspectos socioculturais característicos de cada povo, de cada região, através dos usos dos seus compositores – no caso do Brasil, pode-se reconhecer a representação, ou tentativa disso, por meio de autores cariocas, sulistas, nordestinos etc. –, o que promove um impacto motivador no ser humano, o qual se vê representado pela música.

Desse modo, se conhecida ou contagiante, a música pode tornar-se um objeto íntimo do aluno, que faz parte do seu dia a dia e alvo da sua simpatia, uma vez que pode ser, também, a sua representação. Além disso, há de se considerar que na composição de uma letra, o autor recorre, muitas vezes, a usos da língua que não caracterizam a sua preferência discursiva, mas que atendem a aspectos como métrica, ritmo e rima, por exemplo, necessários à formação estética da melodia. Portanto, devido à influência da música na vida do homem e às peculiaridades na composição de uma letra/melodia, o gênero música pode

contribuir para a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem de diversos conteúdos das variadas áreas do conhecimento – no caso deste trabalho, a colocação dos pronomes átonos –, inclusive para indivíduos com dificuldades cognitivas.

#### 4 UM DIAGNÓSTICO: A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Levando-se em consideração que o livro didático (LD) é o elemento norteador da prática pedagógica da maioria dos professores no Brasil, este capítulo faz uma análise da proposta pedagógica para o tratamento do conteúdo gramatical de *colocação pronominal* nas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o triênio 2014-2016<sup>15</sup>. Tais coleções foram: *Português Linguagens* (L1), de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Projeto Teláris* (L2), de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Foi verificado como a variação linguística é abordada no material, isto é, se ela de fato é contemplada por meio de um trabalho produtivo ou se é meramente relegada a uma sessão obrigatória do material, bem como feita uma breve análise das atividades presentes no capítulo voltado para o item gramatical selecionado.

Os capítulos da coleção *Português Linguagens* são estruturados, geralmente, em três seções: *Estudo do texto*, *Produção de texto* e *A língua em foco*. Esta, por sua vez, obedece à seguinte estrutura: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Exercícios*, (o tema gramatical) *na construção do texto* e *Semântica e discurso*. No caso do capítulo que trata do tema *colocação pronominal*, a subseção *Semântica e discurso* trabalha a *colocação* de forma geral, portanto, sua análise não seria relevante para os propósitos desta pesquisa. Para esta, foi analisada apenas a seção *A língua em foco*, e as suas subseções serão, doravante, denominadas seções.

Na seção *Construindo o Conceito*, o aluno é levado a refletir sobre como a disposição das palavras nas frases pode contribuir para a sua compreensão. A seção conduz o aluno para a construção do conceito de colocação de uma forma geral, antes de abordar o tema colocação pronominal, propriamente dito. O conceito é assim apresentado: “*Colocação é o modo como se dispõem os termos que compõem uma oração*” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p.244).

Logo depois, o L1 ressalta que a ordem inversa é utilizada quando temos a intenção de destacar algum desses termos e, em seguida, introduz o tema da

---

<sup>15</sup> A escolha dos livros a serem utilizados no segundo segmento do ensino fundamental da rede pública no triênio 2014-2016 foi feita no ano de 2013, e a distribuição dos livros ocorreu em 2014.



lembrando que se houver uma vírgula depois da palavra de sentido negativo, do advérbio ou da locução adverbial, usa-se a ênclise. Por último, mostra o emprego da próclise nas orações que exprimem desejo.

Ainda sobre as regras para o uso da próclise, vale mencionar que as palavras de sentido negativo enquadram-se também na regra dos advérbios ou dos pronomes indefinidos. Se por um lado uma regra ligada à semântica das palavras pode facilitar a assimilação do aluno, por outro, trata-se de um princípio a mais para o aluno “memorizar”, o que pode dificultar a assimilação de outras regras.

Sobre a mesóclise, o L1 afirma: “é a colocação do pronome quando o verbo se encontra no futuro do presente ou no futuro do pretérito, desde que não haja condição de próclise” (p.246). Não há observações quanto à variação linguística em relação ao uso da mesóclise, ou seja, o L1 perde a oportunidade de reforçar um conhecimento que o aluno já possui: a mesóclise não é utilizada na atualidade, no PB.

Logo abaixo, há outro *box* que retoma o tema da posição do pronome oblíquo no início da frase, dessa vez usando o termo metalinguístico *próclise* e observando a questão da variação por meio da oposição entre a fala e a escrita e da estilística. Para ilustrar, apresenta a seguinte tirinha:

**Figura 2** – Tirinha que retrata a descontração na fala



(Lucas Lima. *Nicolau e seus queridos vizinhos*. Araraquara, SP: Enquadrinho, 2009. p. 37.)

Fonte: Coleção Português Linguagens

A tirinha é apresentada sob o título “Descontração na fala”, seguida da seguinte explicação com relação à utilização da próclise no início de frases: “Essa colocação é usada em textos que procuram reproduzir a linguagem oral ou expressar descontração. A ênclise soa mais formal e mais técnica” (p.246).

Na seção exercícios, a questão 1 utiliza um texto do gênero tirinha e solicita que o aluno justifique a colocação do pronome oblíquo átono *me* nas falas da personagem:

**Figura 3** – Exercício para justificar a colocação pronominal

1. Justifique a colocação dos pronomes pessoais oblíquos átonos na tira abaixo.

Querida fada madrinha! Se você puder aparecer e me transformar numa menina bonita, seria muito simpático da sua parte.

Obrigada, fada madrinha! Espero que você nunca me peça nada!

(Didier Lévy e Catherine Meurisse. *Elza entre as mais velhas*. São Paulo: Girafinha, 2008.)

Na 1ª cena, ocorre próclise porque conjunções subordinativas exercem atração sobre o pronome; na última cena, ocorre próclise porque palavras de sentido negativo exercem atração sobre o pronome.

Fonte: Coleção Português Linguagens

Após a leitura do enunciado da questão e da tirinha, cria-se a expectativa de que se tratasse de uma atividade epilinguística, na qual, de acordo com Franchi (2006), as crianças são levadas a trabalharem com a linguagem, comparando expressões, transformando-as e experimentando novos modos de construção. Porém, ao examinar-se a expectativa de resposta apresentada pelo L1, constata-se que se trata de uma atividade mista, que mescla aspectos de uma atividade epilinguística, uma vez que o aluno é levado a pensar sobre o uso do pronome oblíquo átono naquele contexto, e aspectos de uma atividade metalinguística, já que na expectativa de resposta, consta uma explicação sobre os elementos que exercem atração sobre o pronome, o que consiste em um trabalho de sistematização gramatical, na qual o aluno formula hipóteses sobre a natureza da linguagem, sendo capaz de descrevê-la.

Os exercícios 2 e 3 são atividades epilinguísticas, uma vez que levam o aluno a refletir sobre a própria linguagem:

#### Figura 4 – Atividades epilinguísticas em Português Linguagens

2. Reescreva as frases, empregando de acordo com a norma-padrão os pronomes pessoais oblíquos átonos entre parênteses:
- A dona da casa recebeu friamente. (nos) *A dona da casa recebeu-nos friamente.*
  - Que a sorte acompanhe, filho! (o) *Que a sorte o acompanhe, filho!*
  - Enviarei, por Sedex, os documentos que pediu. (lhe, me) *Enviar-lhe-ei, por Sedex, os documentos que me pediu.*
  - Quem candidataria à diretoria do grêmio estudantil neste momento? (se) *Quem se candidataria à diretoria...*
  - Viu no espelho tão diferente e bela, que sorriu. (se) *Viu-se no espelho...*

3. Leia as frases:

I. Me empresta o lápis, Paulão.

II. O jogo que realiza-se hoje na quadra de nossa escola contará com a presença de jogadores profissionais.

III. O torneio de xadrez iniciar-se-á no final deste mês na capital.

Indique as afirmativas falsas em relação às frases.

- Na frase I, registra-se um tipo de colocação pronominal característica da fala brasileira.
- Na frase III, a colocação pronominal soa formal e está em desacordo com a norma-padrão.
- Com exceção da frase II, as demais apresentam construções aceitas na norma-padrão formal.
- Na frase II, a colocação pronominal é desaconselhável, pois está em desacordo com a norma-padrão e com o hábito linguístico dos brasileiros.

Fonte: Coleção Português Linguagens

Trata-se de atividades epilinguísticas, pois, enquanto devem empregar os pronomes oblíquos átonos de acordo com a norma-padrão na questão 2, na questão 3 os alunos precisam analisar três construções, relacionando-as com as recomendações da norma-padrão e com usos menos informais da língua.

Na questão 4, além de uma perspectiva epilinguística, por meio da análise do emprego do pronome átono na placa, há uma abordagem metalinguística também, pois o aluno é levado a explicar por que a frase está incorreta, mencionando uma regra de uso da próclise:

**Figura 5** – Exercício de análise da colocação pronominal

4. Observe a foto ao lado.

No enunciado da placa, o pronome oblíquo átono está empregado, quanto à colocação, de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta.

Não, porque palavras de sentido negativo não seguidas de vírgula atraem o pronome; assim, de acordo com a norma-padrão, o pronome deveria estar antes do verbo: "Não se aproxime..."



Jonny Gitti

Fonte: Coleção Português Linguagens

Além da seção *Exercícios*, na qual oferece, na maioria das vezes, atividades de reconhecimento e classificação gramatical, o L1 apresenta em seus capítulos a seção *[A categoria gramatical estudada] na construção do texto*, por meio da qual é analisado o papel de determinado item gramatical na organização e na construção dos sentidos de um texto, observando-se a função semântica e estilística da categoria gramatical tratada. No capítulo analisado, a seção *A colocação pronominal na construção do texto* é ancorada no poema “*pronominais*”, de Oswald de Andrade, e apresenta atividades epilinguísticas, as quais trabalham a variação linguística e os efeitos de sentido do uso dos pronomes no texto, não se limitando a questões gramaticais, mas explorando o sentido global do texto, permitindo ao aluno fazer inferências e acionar os seus conhecimentos prévios sobre racismo e relações de poder, por exemplo, conforme se observa na Figura 6.

**Figura 6 – A colocação pronominal na construção do texto**

## A colocação pronominal

### NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este poema, de Oswald de Andrade

pronominais

Dê-me um cigarro	Da Nação Brasileira
Diz a gramática	Dizem todos os dias
Do professor e do aluno	Deixa disso camarada
E do mulato sabido	Me dá um cigarro
Mas o bom negro e o bom branco	

(Poesias reunidas. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 125.)

1. Como se pode notar, o poema apresenta título em letras minúsculas e não traz nenhuma pontuação. Isso ocorre porque seu autor, Oswald de Andrade, foi um dos fundadores do Modernismo, movimento que defendia o uso, na literatura, de uma língua brasileira, popular e próxima da fala. Esse poema se articula em torno de uma questão linguística: a forma mais adequada de pedir um cigarro. Quais são as duas formas mencionadas no texto? *“Dê-me um cigarro” e “Me dá um cigarro”.*
2. Essas variações linguísticas ainda hoje se opõem na língua portuguesa do Brasil.
  - a) Qual delas está de acordo com a norma-padrão da língua? *Dê-me um cigarro*
  - b) Qual representa uma variedade popular? *Me dá um cigarro*
  - c) O que está em desacordo com a norma-padrão na frase “Me dá um cigarro”?  
A colocação proclítica do pronome *me*, uma vez que, segundo a norma-padrão, os pronomes oblíquos átonos não devem iniciar frases. Professor: Embora as duas frases também apresentem diferença no tratamento (*tu e você*), não é esse o problema entocado pelo texto.
3. No poema, a norma culta é associada ao professor, ao aluno e ao mulato sabido, ao passo que a variedade popular é associada ao “bom negro” e ao “bom branco” da nação brasileira. A oposição entre as variedades é, portanto, uma oposição racial ou uma oposição entre a cultura oficial (da escola, dos livros) e a cultura popular? *Uma oposição entre a cultura oficial e a popular.*
4. O mulato, como o negro, sempre foi vítima de preconceitos em nosso país. Considerando-se que, no plano individual, uma das formas de superar o preconceito racial é fazer parte da cultura da elite e nela se destacar, por que o mulato é colocado entre o professor e o aluno?  
Resposta pessoal. Sugestão: Porque, falando a língua dos brancos cultos, o mulato sente-se valorizado socialmente, pois participa da cultura oficial.
5. O movimento modernista foi nacionalista, isto é, procurou valorizar nosso país, nossa gente, nossa língua, nossas tradições. Sim, opta pelo emprego proclítico do pronome, como sugere a palavra *bom*, que acompanha os substantivos *negro* e *branco*; ou seja, na visão do texto, seriam esses os bons brasileiros.
  - a) O autor, nesse poema, toma partido, isto é, explicita o seu ponto de vista sobre qual das variedades linguísticas se deve falar? *Comprove com elementos do texto.*
  - b) De acordo com a visão de língua e cultura expressa no texto, a língua contribui para formar a identidade de um país? *Sim, pois sugere que o brasileiro de verdade é aquele que fala a língua do povo.*
  - c) Como você sabe, a escola é representante do saber oficial. E muito do que se ensina nas aulas de Português e nas gramáticas da língua portuguesa ainda recebe influências da língua portuguesa lusitana. De acordo com o enfoque do texto, o professor, o aluno e o mulato sabido não seriam brasileiros?  
Seriam brasileiros, mas não bons brasileiros, pois traem nossa cultura ao optarem pela norma-padrão da língua, ainda fortemente marcada por influências do português lusitano.
6. A palavra **pronominais**, que dá nome ao poema, é um adjetivo. O substantivo que esse adjetivo acompanharia não foi explicitado, mas pode ser imaginado. Levante hipóteses: Considerando-se o conteúdo do poema, que substantivo o autor teria deixado implícito?  
Resposta pessoal. Sugestão: Substantivos como *colocações, questões, problemas, diferenças, disputas, grupos, etc.*

A respeito do poema “pronominais”, Vieira (2014a) aponta-o como um “rico material” para o tratamento da colocação pronominal. Desse modo, o L1 poderia tê-lo usado, bem como as questões da seção *A colocação pronominal na construção do texto*, no início da sequência didática, uma vez que ele defende o modo de falar da maioria dos brasileiros. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa afirmam:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, (...) paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, 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 lêem, 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 (BRASIL, 1998, p.28).

Assim, a análise do texto de Oswald de Andrade permitiria ao aluno, primeiramente, identificar-se com o uso da língua e refletir sobre ele. Criar-se-ia, dessa maneira, um terreno mais propício à ampliação dos conhecimentos, com a introdução de novos conceitos e das regras a eles relacionadas, ou seja, os alunos teriam mais condições de assimilar a descrição gramatical do conteúdo, o seu tratamento metalingüístico.

A segunda coleção analisada neste trabalho é a Projeto Teláris de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (L2). Tal coleção dispõe os conteúdos programáticos em quatro unidades de dois capítulos, o que sugere ser uma unidade para cada bimestre do ano letivo. Cada unidade apresenta um título relacionado a uma tipologia ou categoria de gêneros textuais e, obviamente, traz textos conforme o tema mencionado em seu título, trabalha compreensão textual, práticas de oralidade, produção de texto, além da reflexão lingüística por meio de uma seção denominada “Língua: usos e reflexão”. No entanto, alguns conteúdos não são contemplados nessas quatro unidades e vêm, ao final do volume, numa unidade chamada “Unidade suplementar”. Esta trata apenas de aspectos gramaticais, ou seja, não se ocupa do estudo de texto. E dentre os temas abordados pela unidade suplementar do volume do 9º ano está a *colocação pronominal*, conteúdo através do qual é desenvolvida esta pesquisa.

Conforme supracitado, a unidade suplementar trata apenas de temas gramaticais, os quais não foram tratados nas unidades anteriores. A *colocação pronominal* vem após o tema “Formação de palavras: produção de sentidos e ortografia” que, como todos os conteúdos da unidade, é encerrado com alguns exercícios. O novo tema é introduzido a partir da seguinte tirinha:

**Figura 7 – Tirinha de Calvin**



Fonte: Projeto Teláris – Língua Portuguesa

Após a apresentação da tirinha, o L2 apresenta as orações em que há os clíticos pronominais destacados, bem como os verbos nos quais eles se apoiam e chama a atenção para o fato de estarem colocados antes dos verbos. Logo a seguir, é feita a seguinte afirmação: “Essa posição, a próclise, é a mais comum de colocação dos **pronomes oblíquos** e dos **pronomes demonstrativos** em relação ao verbo” (BORGATO, BERTIN & MARCHEZI, 2012, p.289, grifos das autoras). Vale mencionar que o livro não traz exemplos de pronomes demonstrativos na exposição dos conteúdos nem nos exercícios.

A seguir, o L2 fala do princípio da *eufonia*<sup>16</sup> como um critério norteador das regras de colocação pronominal no dia a dia, além de regras apresentadas pela gramática normativa. Para comprovar tal afirmação, são apresentados pares de frases com os pronomes figurando em próclise e em ênclise para que o aluno escolha a opção que lhe pareça sonoramente mais agradável.

Após o teste da eufonia, o livro expõe as três possibilidades de colocação dos clíticos pronominais, apresentando tirinhas para a ilustração da *próclise* e da *ênclise*

<sup>16</sup> O LD define eufonia como “som agradável ao ouvido; sucessão harmoniosa de vogais e consoantes que confere suavidade à pronúncia” (BORGATO, BERTIN & MARCHEZI, 2012, p.289).

e uma frase descontextualizada para exemplificar a *mesóclise*, contrariando, no último caso, a recomendação dos PCN. Os conceitos da colocação dos clíticos são assim apresentados (p.290-291):

- “**Próclise**: quando o pronome vem **antes** do verbo”;
- “**Ênclise**: quando o pronome vem **depois** do verbo”;
- “**Mesóclise**: quando o pronome vem no ‘**meio**’ do verbo. Só ocorre nas formas verbais do futuro do presente e no futuro do pretérito”.

Mais uma vez, após a explanação das três possibilidades de colocação pronominal, o L2 afirma ser a próclise a forma mais comum. Retoma a eufonia, afirmando que, apesar de ser ela um fator determinante para o emprego dos clíticos pronominais, há regras na gramática normativa que auxiliam nos momentos de escolha, quando se tratar de contextos mais formais. Como recomendação para o uso da próclise, as autoras também mencionam os elementos que “atraem” o pronome para antes do verbo: palavras de valor negativo; pronomes pessoais, indefinidos e demonstrativos; advérbios ou expressões adverbiais; e orações optativas. É válido mencionar que, embora preferência do PB seja a próclise, os livros didáticos geralmente apresentam os pronomes indefinidos, interrogativos e relativos como atratores do pronome oblíquo, ao passo que o livro em questão exclui dessa lista os relativos, acrescenta os pessoais e troca os interrogativos pelos demonstrativos.

No que tange ao uso da ênclise, as autoras reforçam que esta não é a posição preferida de colocação pronominal dos brasileiros e que é usada em situações comunicativas mais formais. O L2 traz alguns exemplos do cotidiano nos quais, de acordo com a gramática normativa, deveria ser empregada a ênclise, mas é empregada a próclise. Já ao discorrer sobre a mesóclise, o L2 afirma que a mesma é mais usada em textos de autores clássicos e da esfera jurídica, bem como está cada vez menos presente na fala brasileira, tanto em situações informais quanto nas mais monitoradas. No entanto, há de se reconhecer que a mesóclise é uma ocorrência nula (ou rara) até mesmo na escrita atual do PB.

Por fim, o L2 traz duas questões de exercícios, nas quais o aluno deverá nomear a colocação dos pronomes já destacados na primeira e justificar as colocações feitas na segunda:

Figura 8 – Exercícios de colocação pronominal em Projeto Teláris



Atividade: colocação pronominal

1. Indique se ocorre próclise, mesóclise ou ênclise:

a) *Próclise.*



THAVES, Bob. Frank & Ernest. *O Estado de S. Paulo*, 12 abr. 2011, p. D4.

b) *Ênclise e próclise.*

"Ris-te de mim? Não me importo.  
Rir não faz mal a ninguém.

Teu rir é tão engraçado  
Que, quando faz mal, faz bem."

c) *Próclise.*



SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. *O Estado de S. Paulo*, 16 mar. 2011, p. D4.

2. Justifique a colocação pronominal em destaque, com base nas normas estudadas.

a) *Lembra-se: ênclise porque o verbo inicia a oração principal.*  
*O fez: próclise porque há o pronome relativo que antes do verbo.*



LINIERS. Macanudo. *Folha de S. Paulo*, 18 mar. 2011, p. E17.

b) *Próclise porque há o advérbio só antes do verbo.*



SHULZ, Charles M. Minduim. *O Estado de S. Paulo*, 12 abr. 2011, p. D4.

A respeito dos exercícios, a questão 1 é meramente metalinguística e não contribui em nada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez que só exige a nomeação da colocação dos pronomes. Já a questão 2, epilinguística e metalinguística, por trazer alguns exemplos do dia a dia, é relevante para que o aluno reflita sobre a língua, pois, até mesmo o exemplo de ênclise (“Lembra-se de algo que o fez rir”) não é distante da realidade do aluno – embora o caso de próclise presente nessa frase e que também deve ser justificado pelo aluno não é usual no PB, principalmente na modalidade oral. Caberia ao L2 trabalhar os contextos em que o clítico é substituído, preferencialmente, pelo pronome lexical, no caso, a maioria dos falantes diria “(...) que fez **ele** rir”.

Não é o objetivo desta pesquisa comparar livros didáticos, no entanto, há de se reconhecer que a SD do L1 apresenta o conteúdo de forma mais organizada, o que pode contribuir em maior grau para a compreensão do tema pelo aluno. O L2 é bastante sucinto no tratamento da colocação dos pronomes átonos, expondo os conceitos com menos encadeamento que o L1, além de não permitir ao aluno refletir sobre os efeitos da colocação dos clíticos no texto e do fenômeno da variação linguística, por meio de exercícios.

Tendo em vista a breve avaliação feita dos livros didáticos, constatou-se que os mesmos, no que tange ao conteúdo gramatical *colocação pronominal*, se amparam, teoricamente, na norma-padrão e na gramática normativa, apresentando as regras e solicitando ao aluno, na maior parte dos exercícios, que responda aos exercícios com as regras. Embora a questão da *variação* seja abordada nos LD, em se tratando de um tema como a *colocação pronominal*, deveria ter havido um tratamento mais aprofundado e detalhado tendo em vista a face variável do fenômeno e as discussões envolvidas em se tratando do PB e do PE.

#### *A colocação pronominal,*

dada a complexidade na concretização da regra variável, trata-se de um assunto apropriado para que se cumpra o objetivo de promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso o deseje (VIEIRA, 2014a, p.140).

Dessa forma, os LD poderiam ter exposto o conteúdo de maneira a contribuir para promover o desenvolvimento da competência sociocomunicativa do aluno,

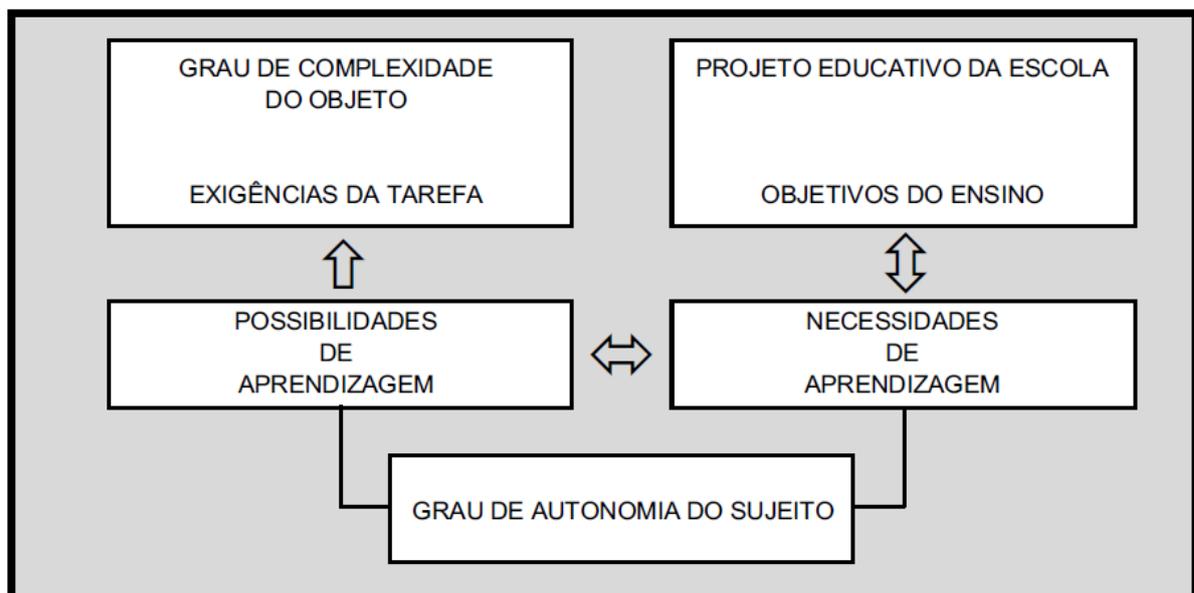
apresentando, como propõe Vieira (2014a, p.141), “cada contexto variável em função da variedade e da modalidade em uso”.

## 5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Mediante [i] a proposta dos PCN de direcionar o ensino da Língua Portuguesa no sentido de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno, considerando o seu conhecimento prévio, valorizando a sua variedade linguística, dando-lhe a possibilidade de escolha diante das diversas situações de interação, e [ii] o ensino proposto pelos LD, o qual se baseia, na maioria das vezes, na nomeação e descrição de aspectos gramaticais, tendo como referência a norma-padrão da língua, elaborou-se uma proposta para o tratamento do tema colocação pronominal para turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Para os PCN, as sequências didáticas devem ter como referência a articulação entre o projeto educativo da escola – que considera as características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região brasileira – e as necessidades dos alunos e as suas possibilidades de aprendizagem, preponderantes para a seleção e priorização dos conteúdos de língua e linguagem (BRASIL, 1998). O esquema abaixo ilustra o contexto de atuação educativa e os aspectos a serem considerados na organização e sequenciação dos conteúdos consoante os PCN.

**Figura 9** – Sequenciação dos conteúdos conforme os PCN



Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental

De acordo com os PCN (1998), as necessidades de aprendizagem são definidas a partir dos objetivos propostos para o ensino, ao passo que as possibilidades de aprendizagem são definidas a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa apresentada. Já o grau de complexidade do objeto consiste no desafio que o aluno tem de enfrentar ao lidar com variados aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas sociocomunicativas, enquanto o grau de exigência da tarefa está relacionado aos “conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade” (p.38). Por fim, o grau de autonomia do sujeito é definido pela articulação entre as possibilidades de aprendizagem dos alunos e o grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa.

Segundo Zabala (1998, p.18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. No entanto, para que esse conjunto de atividades obtenha êxito, é importante que o aluno esteja predisposto a aprender, tenha interesse pelo conteúdo a ser trabalhado nas aulas, portanto, ao elaborar uma sequência didática, é necessário que professor se faça alguns questionamentos:

Na sequência didática existem atividades:

- a) que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e meninas?
- c) que possamos inferir que são adequados ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?
- e) que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade mental* do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
- f) que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
- g) que estimulem a *auto-estima* e o *autocontrole* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens? (ZABALA, 1998, p.63-64, grifos do autor).

Os questionamentos supracitados configuram uma ideia de sequenciação dos conteúdos semelhante à apresentada pelos PCN. Há de se considerar em qualquer sequência didática, por meio da qual se pretenda obter êxito, uma combinação dos conhecimentos prévios dos alunos com os conhecimentos que eles precisam adquirir e com sua capacidade de suplantar os desafios apresentados em todo o processo. Além disso, é primordial que o conteúdo a ser trabalhado seja deveras relevante para o aluno e é necessário que ele tenha consciência disso, que se sinta motivado para aprender, para ampliar os seus conhecimentos.

Desse modo, considerando as contribuições de Zabala (1998) e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), foi elaborada a sequência didática, descrita a seguir.

### 5.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

A SD proposta por esta pesquisa foi estruturada em seis módulos, os quais foram aplicados durante seis encontros com duas turmas de 9º ano de uma escola da rede municipal de Campos dos Goytacazes. Trata-se de duas turmas do ensino regular, com 28 alunos a turma A e 22 alunos a turma B. Embora sejam compostas por alunos dos mesmos bairros e com perfis socioeconômicos semelhantes, as turmas A e B apresentam características diferentes: a primeira caracteriza-se por sua agitação, pela necessidade de interação entre seus membros durante todo o tempo de aula, porém apresenta rendimento satisfatório ao final dos processos de ensino-aprendizagem; já a turma B contribui para um ambiente de tranquilidade na sala de aula, mas obtém resultados inferiores aos da turma A ao final dos processos de ensino-aprendizagem.

Para que os alunos se sentissem motivados a aprender o conteúdo de colocação pronominal e, conseqüentemente, contribuíssem com a aplicação da pesquisa, as turmas foram informadas a respeito do estudo do novo conteúdo, da utilização da música durante as aulas e da importância da participação de cada aluno para o sucesso da SD, inclusive, no sentido de ser tolerante com um ou outro gênero musical que viesse a ser contrário à sua preferência. Além disso, as turmas foram inteiradas do sistema de avaliação da disciplina, no qual haveria uma pontuação destinada para cada encontro durante o bimestre. Tal pontuação seria

atribuída a partir da realização das atividades propostas, bem como da interação durante as discussões em sala aula.

Conforme supracitado, a SD foi organizada em seis módulos: 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 apenas servisse(m) de texto-base para a aula, mas também criasse(m) um ambiente de interação para a aprendizagem. A seguir, são apresentados a justificativa, o plano de aula e o relato de experiência de cada módulo.

### 5.1.1 Módulo 1 - Diagnóstico da colocação pronominal realizada pelos alunos

Este módulo inicial foi planejado a fim de verificar a ordem preferencial dos alunos na colocação das formas pronominais átonas. Por ser *A parábola do filho pródigo*, nas versões bíblicas arcaicas, um texto com bastante ocorrência de clíticos pronominais, o mesmo fora escolhido para tal verificação. No entanto, como toda a SD utiliza a música como ferramenta, considerou-se relevante desenvolver o módulo a partir da música *Filho pródigo*, interpretada pela dupla sertaneja Bruno e Marrone, uma vez que tal música tem uma temática semelhante ao texto bíblico.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Diagnóstico da colocação dos pronomes átonos realizada pelos alunos
<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
<b>Objetivo:</b> Verificar a colocação que os alunos fazem das formas pronominais átonas.
<b>Procedimentos metodológicos:</b> - Entregar a cada aluno a letra da música “Filho pródigo”, interpretada pela dupla Bruno e Marrone, e em seguida executar o áudio da música. - Discutir a letra da música.

(Espera-se que algum aluno relacione a canção de Bruno e Marrone ao texto bíblico. Caso nenhum aluno faça tal relação, comentar a respeito da parábola do Filho pródigo e levar os alunos a estabelecer alguma associação entre os textos)

- Distribuir para a turma o texto bíblico com lacunas a serem preenchidas por verbos e pronomes átonos.

- Relato da experiência:

O ponto de partida para a aplicação deste módulo foi uma pesquisa a respeito dos gêneros musicais da preferência dos alunos. Por meio de um *brainstorming*, eles foram apontando não somente os seus gêneros preferidos, mas todos os gêneros musicais, os quais eram anotados na lousa pelo professor-pesquisador. Após essa pesquisa inicial, as turmas foram informadas de que na aula em questão seria ouvida uma música sertaneja e, então, foram apontados os nomes dos principais representantes da música sertaneja no Brasil e os temas recorrentes nesse estilo musical. Por fim, os alunos souberam que a música daquela aula era interpretada pelos cantores Bruno e Marrone, e foram feitas algumas considerações a respeito dessa dupla sertaneja, como os temas das suas canções e seus principais sucessos, por exemplo.

Após esse momento introdutório, foi entregue a cada aluno a seguinte letra:

### **Filho Pródigo**

(Nil Bernardes, Chico Valente e Moskemberg)

Eu tinha bom gado de corte  
Eu tinha bom gado leiteiro  
Eu tinha um cavalo baio  
E um abundante celeiro  
Eu era muito respeitado  
Eu fui campeão de rodeio  
E por todas as redondezas  
Queriam ouvir meus conselhos  
Por causa de um par de olhos

Azuis claros como o luar  
Eu disse meu pai vou-me embora  
Eu vou procurar  
Sem ela não posso ficar

Andei lado a lado com a morte  
Por esse mundo a vagar  
Eu que era amigo da sorte  
Fui companheiro do azar  
Então me tornei vagabundo  
A dor e a fome chegou  
Comi maltrapilho e imundo  
O pão que o diabo amassou  
Depois de muitas andanças  
Encontrei-me com ela num bar  
Sorrindo e bebendo com outro  
Naquele lugar  
Decidi que eu ia voltar

Ao longo caminho da volta  
A vergonha e a solidão  
Sem saber se seria bem-vindo  
Por meus pais e também meus irmãos  
Ao longe avistei minha casa  
Bateu forte o meu coração  
O pranto escorreu em meu rosto  
Molhando a poeira do chão  
Meu pai com seus braços abertos  
Disse meu filho voltou  
Três dias, três noites de festa  
E o sino tocou  
Anunciando que a paz retornou

Neste módulo, a música *Filho pródigo* foi utilizada como música-base para desenvolvimento da aula, explorando-se a interpretação textual. Os aspectos gramaticais (inclusive os clíticos) que a música apresenta foram tratados apenas no quarto módulo da SD, o qual retomou trechos de textos das aulas anteriores para ilustrar as regras de colocação pronominal.

Após a execução da música, abriu-se a discussão a respeito da sua letra e, *a priori*, além da síntese do seu conteúdo – a história de um homem que sai de casa, abandonando a família e indo atrás da mulher amada, passa por dificuldades no mundo lá fora e no final retorna para casa –, foram identificados os temas recorrentes nas canções sertanejas, mencionados anteriormente, como “traição”, “abandono da mulher amada” e “referência à bebida”, por exemplo. Discutida a letra da música, estrofe por estrofe, os alunos foram indagados a respeito da existência de alguma outra história semelhante. A princípio, em ambas as turmas, os alunos mencionaram o nome de algum colega que teria vivido uma situação semelhante. Enquanto na turma A, a referência ao colega aparentava ser uma brincadeira, na turma B, o aluno mencionado identificou-se com a letra da música. Porém, ao ser esclarecido de que se tratava de uma história de conhecimento geral, um aluno em cada turma associou a canção de Bruno e Marrone a uma história contida na Bíblia.

Embora um aluno apenas tenha se lembrado da parábola bíblica, a turma foi capaz de fazer uma síntese do texto bíblico. Passado esse momento, os alunos receberam o texto com lacunas a serem preenchidas por verbos e pronomes oblíquos átonos<sup>17</sup>. Para a turma A foi apenas dito que havia a necessidade de observar o contexto textual a fim de preencher as lacunas flexionando os verbos no tempo adequado, logo muitos alunos deixaram os verbos no infinitivo ou apresentaram formas verbais em tempo e/ou número e pessoa inadequados. Já para a turma B foram colocadas na lousa, no tempo verbal adequado, todas as possibilidades de ordenação do clítico em cada contexto, com variação da forma verbal de segunda pessoa, inclusive, como “*dá-me/dê-me* ou *me dá/me dê*”, por exemplo.

---

<sup>17</sup> Para que os alunos não tivessem dificuldade com o termo “pronome oblíquo átono”, fora feita uma revisão de pronomes pessoais em aulas antecedentes à SD.

### A parábola do filho pródigo<sup>18</sup>

Um homem tinha dois filhos.

O mais moço disse a seu pai: Meu pai, dá-me (dar / me) a parte da herança que me toca. O pai então repartiu entre eles os haveres.

Poucos dias depois, ajuntando tudo o que lhe pertencia (pertencer / lhe), partiu o filho mais moço para um país muito distante, e lá dissipou a sua fortuna, vivendo dissolutamente.

Depois de ter esbanjado tudo, sobreveio àquela região uma grande fome e ele começou a passar penúria.

Foi pôr-se / se pôr (pôr / se) ao serviço de um dos habitantes daquela região, que o mandou (mandar / o) para os seus campos guardar os porcos.

Desejava ele fartar-se / se fartar (fartar / se) das vagens que os porcos comiam, mas ninguém lhas dava (dar / as / lhe).

Entrou então em si e refletiu: Quantos empregados há na casa de meu pai que têm pão em abundância... e eu, aqui, estou a morrer de fome!

Levantar-me-ei (levantar / me) e irei a meu pai, e dir-lhe-ei / lhe direi (dizer / lhe): Meu pai, pequei contra o céu e contra ti;

já não sou digno de ser chamado teu filho. Trata-me (tratar / me) como a um dos teus empregados.

Levantou-se (levantar / se), pois, e foi ter com seu pai. Estava ainda longe, quando seu pai o viu e, movido de compaixão, correu-lhe (correr / lhe) ao encontro, lançou-se-lhe (lançar-se / lhe) ao pescoço e beijou-o / o beijou (beijar / o).

O filho disse-lhe / lhe disse (dizer / lhe), então: Meu pai, pequei contra o céu e contra ti; já não sou digno de ser chamado teu filho.

Mas o pai falou aos servos: trazei-me (trazer / me) depressa a melhor veste e vesti-lha (vestir / a / lhe), e ponde-lhe (pôr / lhe) um anel no dedo e calçado nos pés.

Trazei também um novilho gordo e matai-o (matar / o); comamos e façamos uma festa.

Este meu filho estava morto, e reviveu; tinha se perdido, e foi achado. E começaram

<sup>18</sup> Por estar numa versão bíblica arcaica, o texto apresenta uma linguagem segundo a norma-padrão da Língua Portuguesa e, por isso, suas expectativas de resposta estão de acordo com essa norma. Contudo, considerando-se o atual quadro pronominal do PB, quanto à comutação entre as formas “tu” e “você” e à tendência de não uso da forma “vós”, é produtiva a opção dos alunos pela concordância do verbo com a terceira pessoa gramatical e não com a segunda, conforme o texto apresenta.

a festa.

O filho mais velho estava no campo. Ao voltar e aproximar-se da casa, ouviu a música e as danças.

Chamou um servo e perguntou-lhe / lhe perguntou (perguntar / lhe) o que havia.

Ele explicou-lhe / lhe explicou (explicar / lhe): Voltou teu irmão. E teu pai mandou matar um novilho gordo, porque o reencontrou (reencontrar / o) são e salvo.

Encolerizou-se (encolerizar / se) e não queria entrar, mas seu pai saiu e insistiu com ele.

Ele, então, respondeu ao pai: Há tantos anos que te sirvo (servir / te), sem jamais transgredir ordem alguma tua, e nunca me deste (dar / me) um cabrito para festejar com os meus amigos.

E agora, que voltou este teu filho, que gastou os teus bens com as meretrizes, logo lhe manda (mandar / lhe) matar um novilho gordo!

Explicou-lhe (explicar / lhe) o pai: Filho, tu estás sempre comigo, e tudo o que é meu é teu.

Convinha, porém, fazermos festa, pois este teu irmão estava morto, e reviveu; tinha se perdido, e foi achado.

(Lucas 15:11-32. Bíblia Versão Católica)

A partir dessa atividade foi possível verificar a preferência dos alunos quanto à colocação pronominal, e a próclise foi a colocação mais realizada nas duas turmas. No entanto, o uso da ênclise foi bastante significativo, principalmente em contextos em que o verbo aparece no início da oração. Já a mesóclise foi empregada por apenas uma aluna. Tais resultados estão ilustrados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Colocação pronominal dos alunos em A parábola do filho pródigo

	<i>Turma A</i>	<i>Turma B</i>	<i>Média das turmas</i>
Próclise (%)	52,52	52,61	52,56
Ênclise (%)	37,39	33,19	35,64
Mesóclise (%)	-	0,42	0,17
Anulação do clítico (%)	9,50	13,15	11,02
Sem resposta (%)	0,59	0,63	0,61
Total (%)	100	100	100

Fonte: Atividade diagnóstica.

Por meio da Tabela 3 é possível verificar a ocorrência da próclise em mais da metade das colocações pronominais realizadas pelos alunos. Tal colocação ocorreu até mesmo em contextos em que a norma culta recomenda o uso da ênclise, como o início de frases, por exemplo. Na turma A, na frase “Encolerizou-se e não queria entrar”, dos 25 alunos que realizaram a atividade, apenas 8 colocaram o pronome depois do verbo, ao passo que 16 alunos optaram pela próclise, apresentando a seguinte estrutura: “Se encolerizou e não queria entrar”, contrariando a norma culta, enquanto 1 aluno deixou a lacuna sem resposta. Já na turma B, o número de ênclise nesse contexto foi maior que o de próclise, ou seja, 10 alunos optaram pelo pronome enclítico, enquanto a próclise foi realizada por 6 alunos, além de 1 abstenção e 1 anulação do clítico.

Por outro lado, houve casos em que se deveria usar a próclise e alguns alunos optaram pela ênclise, como na frase “(...) e nunca *me* deste um cabrito para festejar com os meus amigos”. Nesse contexto, 11 alunos da turma A realizaram a ênclise, construindo a sentença “e nunca deste-*me*/deu-*me* um cabrito para festejar com os meus amigos”, 13 alunos optaram pela próclise e houve 1 abstenção. Já na turma B, a ocorrência de ênclise foi maior nessa frase, 9 ênclises para 8 próclises e 1 anulação do clítico.

A respeito do uso da ênclise, embora não seja a colocação pronominal preferida do PB, a sua ocorrência na atividade diagnóstica foi bastante significativa, principalmente em contextos em que o verbo inicia a frase ou uma oração após algum sinal de pontuação. Tal fato ocorreu, por exemplo, na frase “Estava ainda longe, quando seu pai o viu e, movido de compaixão, correu-*lhe* ao encontro (...)”. Nesse contexto, 14 alunos da turma A optaram pela ênclise, ao passo que apenas 4 realizaram a próclise e 7 anularam o clítico. Já na turma B, 14 alunos realizaram a ênclise, enquanto apenas 3 optaram pela próclise e 1 anulou o clítico.

Nos contextos em que caberia o uso da mesóclise – “Levantar-*me*-ei e irei a meu pai, e dir-*lhe*-ei (...)” – apenas uma aluna da turma B realizou a colocação recomendada pela tradição gramatical. Na turma A, para o primeiro contexto, houve 11 próclises, 12 ênclises e 2 anulações do clítico; já para o segundo contexto, houve 17 próclises, 7 ênclises e 1 anulação do clítico. A turma B, por sua vez, além da única ocorrência da mesóclise em ambos os contextos, houve 11 próclises, 5 ênclises e 1 anulação do clítico no primeiro contexto; e 13 próclises, 3 ênclises e 1

anulação do clítico no segundo contexto. A ocorrência da mesóclise mencionada deveu-se à familiaridade da aluna com o texto em questão, enquanto os demais pesquisados comprovaram a tendência ao não uso da mesóclise no PB atual (cf. VIEIRA, 2014a).

A Tabela 4 apresenta o número de contextos favorecedores de cada colocação e o número de ocorrências e percentuais de *próclises*, *ênclises* e *mesóclises* nesses contextos. Favorecedores da próclise foram considerados os atratores<sup>19</sup> apontados pela norma gramatical; da ênclise, início absoluto de frase, início de oração após sinal de pontuação e verbos no imperativo; e da mesóclise, verbos no futuro do presente e no futuro do pretérito do indicativo, mesmo a norma gramatical admitindo também o uso da próclise no contexto “e *lhe* direi”.

**Tabela 4** – Colocação pronominal em contextos favorecedores

	<i>Contextos favorecedores</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Percentual obtido(%)</i>
Próclise	301	196	65,12
Ênclise	473	247	52,22
Mesóclise	86	2	2,32

Fonte: Atividade diagnóstica

Em alguns contextos, considerando-se tanto a recomendação da gramática tradicional de uso da ênclise sempre que possível quanto a preferência pela próclise do PB, a segunda colocação prevaleceu sobre a primeira. Nas frases “O filho *lhe* disse/ disse-*lhe* (...)” e “Ele *lhe* explicou/ explicou-*lhe* (...)”, por exemplo, a turma A apresentou, respectivamente, 19 e 17 próclises, 4 e 5 ênclises e 2 e 3 anulações do clítico; já na turma B, ocorreram, respectivamente, 12 e 13 próclises, 4 e 3 ênclises, 1 e 2 anulações do clítico e 1 abstenção de resposta para a primeira frase. Em outras palavras, em contextos em que a colocação pronominal se dá imediatamente após o sujeito, os alunos comprovaram a tendência de uso do pronome proclítico do PB, conforme ilustra a Tabela 5.

<sup>19</sup> Expostos nas páginas 39 e 40.

**Tabela 5** – Contextos simultaneamente favorecedores de próclise e ênclise

	<i>Próclise</i>	<i>Ênclise</i>	<i>Anulação do clítico</i>	<i>Sem resposta</i>	<i>Total</i>
Ocorrências	167	62	24	5	258
Percentuais (%)	64,73	24,03	9,30	1,94	100

Fonte: Atividade diagnóstica

Por se tratar de uma versão arcaica, o texto bíblico traz dois contextos em que há a combinação de pronomes oblíquos: “(...) mas ninguém *lhas* dava” e “vesti-lha”. Das duas turmas, apenas uma aluna fez a combinação dos pronomes no segundo contexto. A maioria dos alunos realizou a próclise de um dos clíticos e anulou o outro. Embora essas combinações fossem desconhecidas pelos alunos, tais contextos também integraram a atividade diagnóstica, uma vez que se pretendeu não influenciar a colocação pronominal das turmas, apresentando exemplos de colocação dos pronomes átonos no texto.

Em consonância com os estudos de Freire (2012)<sup>20</sup>, que apresentam certa tendência de anulação dos clíticos acusativo e dativo na fala e escrita do PB, ainda que em percentuais menores, as turmas A e B também anularam a forma pronominal átona em alguns contextos, como se observou nas tabelas 3 e 5. Esse percentual baixo de anulação do pronome átono pode ser explicado pelo fato de estar o clítico presente em todos os parênteses próximos às lacunas, indicando que o mesmo deveria ser combinado com o verbo também presente entre parênteses. Conforme supracitado, o texto utilizado na atividade diagnóstica está numa versão arcaica da Bíblia e, por isso, traz significativo uso dos clíticos pronominais, porém, em versões bíblicas de linguagem contemporânea, a ocorrência das formas pronominais átonas é bem menor, fato observado no módulo seguinte.

### 5.1.2 Módulo 2 - Os efeitos dos clíticos pronominais I

Este módulo foi idealizado com o intuito de tratar da tendência do uso dos pronomes oblíquos átonos em textos do domínio religioso, como versões bíblicas arcaicas e as liturgias das cerimônias da Igreja Católica, por exemplo. A escolha da

<sup>20</sup> Estudos estes mencionados no capítulo 2, com percentuais apresentados nas páginas 35 e 36.

análise dos textos desse domínio deveu-se ao fato de ter o módulo anterior aplicado uma atividade diagnóstica por meio de um texto bíblico, *A parábola do filho pródigo*. Como todo módulo é desenvolvido a partir de uma música, foi escolhido *O cântico de Maria*, do Ministério Adoração e Vida, pois o mesmo se trata de uma adaptação de uma passagem da Bíblia com a presença de clíticos pronominais.

A música *O cântico de Maria* apresenta uma colocação pronominal em conformidade com as situações mais monitoradas de comunicação do PB, ou seja, não segue a tendência dos textos bíblicos arcaicos e das liturgias católicas, no entanto o módulo se vale da comparação da música do Ministério Adoração e Vida com o texto bíblico numa versão arcaica, da mesma forma que retoma *A parábola do filho pródigo* em duas versões bíblicas, a fim de comparar a linguagem arcaica com a linguagem atual. Dessa forma, embora haja versões bíblicas com linguagem atualizada, sabe-se que a preferência dos textos do domínio religioso é utilizar a linguagem tradicional, mais arcaica.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Reconhecimento dos efeitos dos clíticos pronominais em determinados contextos
<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
<b>Objetivo:</b> Reconhecer a tendência do uso dos pronomes átonos nos textos do domínio religioso.
<b>Procedimentos metodológicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entregar a cada aluno a letra da música “O cântico de Maria”, interpretada pelo Ministério Adoração e Vida, e, em seguida, executar o áudio da música.</li> <li>- Discutir o significado de “O cântico de Maria”, o contexto original em que o mesmo fora composto.</li> <li>- Analisar a posição dos pronomes átonos na letra da música, fazer possíveis trocas de ênclises e próclises para ver se há alteração na musicalidade do poema.</li> <li>- Apresentar “O cântico de Maria” contido na Bíblia – na versão Sociedade Bíblica Britânica, a qual possui uma linguagem mais tradicional –, analisar novamente a</li> </ul>

colocação dos pronomes átonos e fazer possíveis trocas das suas posições.

- Questionar a hipótese de a alternância dos pronomes figurarem em próclise ou ênclise em alguns contextos dever-se à questão de ritmo e musicalidade dos textos.

-Retomar o texto “A parábola do filho pródigo”, a fim de que os alunos compreendam a tendência do domínio religioso no que se refere à colocação pronominal. Para isso, apresentar, primeiramente, o texto numa versão bíblica arcaica e, depois, numa versão bíblica contemporânea.

- Após a leitura dos dois textos, comparar um com outro, observar as diferentes colocações dos pronomes, bem como o estilo de cada um e as palavras e expressões em desuso. Questionar se a diferença de estilo interfere no sentido dos textos. E começar a tratar da variação linguística.

- Relato da experiência:

Conscientes da continuidade do conteúdo de colocação pronominal e do uso da música nas aulas, os alunos foram informados de que a canção a ser trabalhada naquela aula pertencia ao domínio religioso. Porém, foi esclarecido que a análise de tal canção devia-se unicamente ao objetivo de compreender determinadas características dos textos pertencentes ao domínio religioso. Dessa forma, após essa conversa inicial, foi distribuída a letra e executada a seguinte música:

### **O Cântico de Maria**

(Walmir Alencar)

A minha alma engrandece

E glorifica ao Senhor

Meu espírito se alegra em Deus, meu Salvador

Meu Salvador (4X)

Ele olhou minha pequenez

Fez-me bendita entre as nações

Realizou em mim maravilhas o poderoso

Poderoso (4X)

A Sua misericórdia  
 É de geração em geração  
 Sobre os que temem aquele cujo nome é Santo  
 É Santo (4X)

Agiu com poder, com o seu braço forte  
 Orgulhosos dispersou, poderosos destronou  
 Exaltou os humildes, saciou os famintos  
 Despediu os ricos sem nada.  
 Lembrou-se do amor a Israel o seu servo  
 Conforme prometeu, outrora nossos pais  
 Em favor de Abraão e sua posteridade  
 Para todo sempre.  
 Para sempre (4X)

Agiu com poder, com o seu braço forte  
 Orgulhosos dispersou, poderosos destronou  
 Exaltou os humildes, saciou os famintos  
 Despediu os ricos sem nada.  
 Lembrou-se do amor a Israel o seu servo  
 Conforme prometeu, outrora nossos pais  
 Em favor de Abraão e sua posteridade  
 Para todo sempre.  
 Para sempre (4X) (Meu Salvador)

Meu Salvador, poderoso, cujo nome é Santo, para sempre  
 Meu Salvador, poderoso, cujo nome é Santo, para sempre (sempre)  
 Meu Salvador, poderoso (poderoso), cujo nome é Santo (cujo nome é Santo),  
 Para sempre (4X)  
 Sempre

Após a execução da música, passou-se à análise da sua letra. Os alunos foram questionados a respeito do contexto em que se deu a composição do original cântico de Maria e foram capazes de esclarecer tal questionamento. Além disso, foi discutido o conteúdo da letra, as ideias expressas por cada estrofe, bem como as inferências contidas em cada uma delas. Esgotada a discussão dos significados da letra do cântico, passou-se à análise da sua linguagem, inclusive, da utilização dos pronomes oblíquos átonos.

No reconhecimento e observação da posição dos pronomes oblíquos em *O cântico de Maria*, os alunos analisaram uma possível alteração na ordem dos clíticos e chegaram à seguinte conclusão: na oração “Meu espírito se alegra em Deus, meu Salvador”, o pronome poderia ser colocado depois o verbo, porém, eles preferiam a forma apresentada no cântico e, após a tentativa de entonar o cântico com o pronome enclítico, deduziram que a ênclise prejudicaria o ritmo da música; já nos contextos “Fez-me bendita entre as nações” e “Lembrou-se do amor a Israel o seu povo”, embora o ritmo da música não fosse prejudicado se alterada a posição do clítico no primeiro verso, os alunos concordaram com a colocação apresentada pela letra da música.

A seguir, receberam *O cântico de Maria* contido na Bíblia:

### **O cântico de Maria**

Disse Maria: A minha alma engrandece ao Senhor,  
e o meu espírito alegrou-se em Deus meu Salvador,  
porque pôs os olhos na baixeza da sua serva. Pois de ora em diante todas as  
gerações me chamarão bem-aventurada,  
Porque o Poderoso me fez grandes coisas. Santo é o seu nome,  
e a sua misericórdia estende-se de geração em geração sobre os que o temem.  
Manifestou poder com o seu braço, dissipou os que tinham pensamentos soberbos  
no coração;  
depôs os poderosos dos seus tronos e exaltou os humildes,  
encheu de bens os famintos e despediu vazios os ricos.  
Socorreu a Israel, seu servo, lembrando-se de misericórdia  
(como falou a nossos pais) para com Abraão e a sua posteridade para sempre.

(Lucas 1:46-55. Sociedade Bíblica Britânica)

Após a leitura do texto bíblico e a sua comparação com a letra de Walmir Alencar quanto ao conteúdo temático, passou-se à análise dos clíticos nos escritos do evangelista Lucas. A primeira observação foi sobre a oração “E o meu espírito alegrou-se em Deus meu Salvador”, pois o pronome “se” aparecia em posição diferente da da letra da música, comprovando a possibilidade já apontada pelos alunos. Foi também observada a posição dos demais clíticos do texto, bem como testada a alternância da ordem de sua colocação. Caso reescrevessem o texto, além da oração observada a princípio, os alunos que se manifestaram mudariam a posição do clítico em “E a sua misericórdia estende-se de geração em geração” para “E a sua misericórdia se estende de geração em geração”.

Esgotada as discussões a respeito de O cântico de Maria contido na Bíblia e a letra da música do Ministério Adoração e Vida, foi retomado o texto *A parábola do filho pródigo*, porém em duas versões, a da Bíblia Almeida Corrigida e Revisada, que apresenta uma linguagem arcaica, e a da Bíblia Nova Tradução na Linguagem de Hoje, que, como o título já define, traz uma linguagem contemporânea.

Versão arcaica:

### **A parábola do filho pródigo**

Um certo homem tinha dois filhos;

E o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte dos bens que me pertence. E ele repartiu por eles a fazenda.

E, poucos dias depois, o filho mais novo, ajuntando tudo, partiu para uma terra longínqua, e ali desperdiçou os seus bens, vivendo dissolutamente.

E, havendo ele gastado tudo, houve naquela terra uma grande fome, e começou a padecer necessidades.

E foi, e chegou-se a um dos cidadãos daquela terra, o qual o mandou para os seus campos, a apascentar porcos.

E desejava encher o seu estômago com as bolotas que os porcos comiam, e ninguém lhe dava nada.

E, tornando em si, disse: Quantos jornaleiros de meu pai têm abundância de pão, e eu aqui pereço de fome!

Levantar-me-ei, e irei ter com meu pai, e dir-lhe-ei: Pai, pequei contra o céu e

perante ti;

Já não sou digno de ser chamado teu filho; faze-me como um dos teus jornaleiros.

E, levantando-se, foi para seu pai; e, quando ainda estava longe, viu-o seu pai, e se moveu de íntima compaixão e, correndo, lançou-se-lhe ao pescoço e o beijou.

E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e perante ti, e já não sou digno de ser chamado teu filho.

Mas o pai disse aos seus servos: Trazei depressa a melhor roupa; e vesti-lho, e ponde-lhe um anel na mão, e alparcas nos pés;

E trouxe o bezerro cevado, e matai-o; e comamos, e alegremo-nos;

Porque este meu filho estava morto, e reviveu, tinha-se perdido, e foi achado. E começaram a alegrar-se.

E o seu filho mais velho estava no campo; e quando veio, e chegou perto de casa, ouviu a música e as danças.

E, chamando um dos servos, perguntou-lhe que era aquilo.

E ele lhe disse: Veio teu irmão; e teu pai matou o bezerro cevado, porque o recebeu são e salvo.

Mas ele se indignou, e não queria entrar.

E saindo o pai, instava com ele. Mas, respondendo ele, disse ao pai: Eis que te sirvo há tantos anos, sem nunca transgredir o teu mandamento, e nunca me deste um cabrito para alegrar-me com os meus amigos;

Vindo, porém, este teu filho, que desperdiçou os teus bens com as meretrizes, mataste-lhe o bezerro cevado.

E ele lhe disse: Filho, tu sempre estás comigo, e todas as minhas coisas são tuas; Mas era justo alegrarmo-nos e folgarmos, porque este teu irmão estava morto, e reviveu; e tinha-se perdido, e achou-se.

(Lucas 15:11-32. Bíblia Almeida Corrigida e Revisada)

Versão contemporânea:

### **A parábola do filho perdido**

Um homem tinha dois filhos. Certo dia o mais moço disse ao pai: “Pai, quero que o senhor me dê agora a minha parte da herança.”

E o pai repartiu os bens entre os dois. Poucos dias depois, o filho mais moço ajuntou tudo o que era seu e partiu para um país que ficava muito longe. Ali viveu uma vida cheia de pecado e desperdiçou tudo o que tinha.

O rapaz já havia gastado tudo, quando houve uma grande fome naquele país, e ele começou a passar necessidade. Então procurou um dos moradores daquela terra e pediu ajuda. Este o mandou para a sua fazenda a fim de tratar dos porcos. Ali, com fome, ele tinha vontade de comer o que os porcos comiam, mas ninguém lhe dava nada. Caindo em si, ele pensou: “Quantos trabalhadores do meu pai têm comida de sobra, e eu estou aqui morrendo de fome! Vou voltar para a casa do meu pai e dizer: ‘Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho. Me aceite como um dos seus trabalhadores.’” Então saiu dali e voltou para a casa do pai.

Quando o rapaz ainda estava longe de casa, o pai o avistou. E, com muita pena do filho, correu, e o abraçou, e beijou. E o filho disse: “Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho!”

Mas o pai ordenou aos empregados: “Depressa! Tragam a melhor roupa e vistam nele. Ponham um anel no dedo dele e sandálias nos seus pés. Também tragam e matem o bezerro gordo. Vamos começar a festejar porque este meu filho estava morto e viveu de novo; estava perdido e foi achado.”

E começaram a festa.

Enquanto isso, o filho mais velho estava no campo. Quando ele voltou e chegou perto da casa, ouviu a música e o barulho da dança. Então chamou um empregado e perguntou: “O que é que está acontecendo?”

O empregado respondeu: “O seu irmão voltou para casa vivo e com saúde. Por isso o seu pai mandou matar o bezerro gordo.”

O filho mais velho ficou zangado e não quis entrar. Então o pai veio para fora e insistiu com ele para que entrasse. Mas ele respondeu: “Faz tantos anos que trabalho como um escravo para o senhor e nunca desobedeci a uma ordem sua. Mesmo assim o senhor nunca me deu nem ao menos um cabrito para eu fazer uma festa com os meus amigos. Porém esse seu filho desperdiçou tudo o que era do senhor, gastando dinheiro com prostitutas. E agora ele volta, e o senhor manda matar o bezerro gordo!”

Então o pai respondeu: “Meu filho, você está sempre comigo, e tudo o que é meu é seu. Mas era preciso fazer esta festa para mostrar a nossa alegria. Pois este seu irmão estava morto e viveu de novo; estava perdido e foi achado.”

Após a leitura das duas versões, as turmas foram indagadas com qual versão mais se identificavam e optaram pela segunda, ou seja, a contemporânea. A seguir, foram comparadas as linguagens dos textos, observadas as ordens dos clíticos e, principalmente, que o texto da Bíblia Nova Tradução na Linguagem de Hoje, além de apresentar poucos pronomes oblíquos, apresentava-os todos proclíticos ao verbo. Em meio à discussão sobre diferentes tipos de linguagens, os alunos católicos foram interrogados a respeito da linguagem das liturgias das cerimônias da Igreja Católica e afirmaram que se tratava de uma linguagem semelhante à da versão bíblica arcaica. Nesse momento, chegou-se à conclusão de que os textos religiosos tendem a utilizar uma linguagem mais arcaica, com mais usos de pronomes oblíquos que a linguagem contemporânea e, ainda, preferencialmente pospostos ao verbo. E, dessa forma, foi alcançado o objetivo do módulo.

### 5.1.3 Módulo 3 - Os efeitos dos clíticos pronominais II

Este módulo é uma continuação do anterior, isto é, também foi planejado com o objetivo de que o aluno reconhecesse o efeito do clítico pronominal em um contexto específico. Enquanto o módulo anterior tratava da tendência do uso do clítico nos textos religiosos, este trata do uso dos fenômenos gramaticais em consonância com a intencionalidade semântica, ou seja, retrata um contexto em que a gramática é utilizada conforme o sentido que se pretende atribuir ao texto. Para isso fora escolhida a música *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque, exatamente pelo uso da palavra “cálice” no sentido de “cale-se”, uma estratégia dos autores para confundir os censores da Ditadura Militar. Ademais, a música *Cálice* é recheada de metáforas, as quais permitem variadas inferências e possibilitam interessantes discussões na aula, bem como faz a interdisciplinaridade com a disciplina de História, ao oportunizar um debate sobre a Ditadura Militar no Brasil.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Reconhecimento dos efeitos dos clíticos pronominais em determinados contextos
---

<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
---------------------------------------

**Objetivo:** Reconhecer a intencionalidade do uso dos pronomes átonos em contextos específicos.

**Procedimentos metodológicos:**

- Fazer um panorama do período da Ditadura Militar no Brasil
- Apresentar a música “Cálice” de Chico Buarque e Gilberto Gil.
- Identificar a posição dos pronomes átonos na letra da música.
- Levar a turma a descobrir a intencionalidade do uso da palavra “cálice”, ou seja, no sentido de “cale-se”, nesse contexto não poderia haver a próclise: “se cale”.

- Relato da experiência:

Para esta aula, pediu-se aos alunos, na aula anterior, que fizessem uma pesquisa a respeito da Ditadura Militar no Brasil. Embora muitos não tenham feito a referida pesquisa, acusaram já ter estudado o tema na disciplina de História, o que em muito contribuiu para as discussões desenvolvidas durante o módulo.

O ponto de partida para a aula foi uma conversa informal a respeito da liberdade que se tem hoje no Brasil para compor e cantar músicas sobre quaisquer assuntos. A princípio, alguns alunos até levantaram a questão dos funks cujas letras expressam situações relacionadas à sexualidade, com o uso de palavras de baixo calão e que não são veiculados pelas emissoras de rádio e TV nem reproduzidos em qualquer ambiente. Contudo, houve a concordância de que tais músicas são apresentadas em bailes funks, reproduzidas por particulares e não foi possível mencionar algum caso de sanção sofrida em decorrência da reprodução delas.

Ainda sobre a questão da liberdade de expressão, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de se fazer protestos contra os governantes brasileiros, inclusive por meio de músicas, e reconheceram a legitimidade dessa liberdade no Brasil da atualidade. Em seguida, foram encaminhados a pensar que houve tempos em que não era permitida a livre manifestação de ideias, como o período da Ditadura Militar no Brasil, e foram informados de que naquela aula a música a ser trabalhada fora composta nesse período histórico. Assim, receberam a seguinte atividade:

## LÍNGUA PORTUGUESA – 25/08/2016

A música abaixo passou pelo “crivo” dos censores da Ditadura Militar, que era quem decidia o que poderia ou não ser exibido publicamente, publicado ou divulgado, pois não era permitido enfrentar ou ir contra os ideais do governo militar da época. Dessa forma, “Cálice” foi minuciosamente produzida para que pudesse abrir os olhos do povo e protestar não claramente, porém, parecendo uma música calma, serena e sem dizer nada de mais.

### **Cálice**

(Gilberto Gil/Chico Buarque)

*Pai, afasta de mim esse cálice*

*Pai, afasta de mim esse cálice*

*Pai, afasta de mim esse cálice*

*De vinho tinto de sangue*

Como beber dessa bebida amarga

Tragar a dor, engolir a labuta

Mesmo calada a boca, resta o peito

Silêncio na cidade não se escuta

De que me vale ser filho da santa

Melhor seria ser filho da outra

Outra realidade menos morta

Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado

Se na calada da noite eu me dano

Quero lançar um grito desumano

Que é uma maneira de ser escutado

Esse silêncio todo me atordo

Atordado eu permaneço atento

Na arquibancada pra a qualquer momento

Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda  
 De muito usada a faca já não corta  
 Como é difícil, pai, abrir a porta  
 Essa palavra presa na garganta  
 Esse pileque homérico no mundo  
 De que adianta ter boa vontade  
 Mesmo calado o peito, resta a cuca  
 Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno  
 Nem seja a vida um fato consumado  
 Quero inventar o meu próprio pecado  
 Quero morrer do meu próprio veneno  
 Quero perder de vez tua cabeça  
 Minha cabeça perder teu juízo  
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
 Me embriagar até que alguém me esqueça

1 – Sabendo que essa música foi composta na Semana Santa, a quem e a que momento o verso “Pai, afasta de mim esse cálice” estaria fazendo referência, aparentemente?

*O verso estaria fazendo referência a Jesus, na sua oração, momentos antes de ser preso e crucificado.*

2 – Conforme as informações acima, a música Cálice foi uma espécie de protesto, porém não transmitindo a sua mensagem de forma clara. Em sua opinião, o que de fato significam os seguintes versos:

a) “Como beber dessa bebida amarga”

*A metáfora do verso remete à dificuldade de aceitar um quadro social em que as pessoas eram subjugadas de forma desumana.*

b) “Essa palavra presa na garganta”

*É a dificuldade para encontrar a liberdade, a livre expressão. É o desejo de falar, contar e descrever a todos a repressão que está sendo imposta.*

c) “Esse silêncio todo me atordoa”

*Esse verso denuncia os métodos de torturas e repressão, utilizados para conseguir o silêncio das vítimas, fazendo-as perderem os sentidos.*

d) “De muito gorda a porca já não anda”

*Essa “porca” refere-se ao sistema ditatorial, que, de tão corrupto e ineficiente, já não funcionava.*

e) “De vinho tinto de sangue”

*O “cálice” é um objeto que contém algo em seu interior. Na Bíblia esse conteúdo é o sangue de Cristo, na música é o sangue derramado pelas vítimas da repressão e torturas.*

f) “Quero lançar um grito desumano”

*Talvez porque ninguém escutasse as mensagens lançadas por vias pacíficas e ordeiras, uma das possibilidades, por conta de tanto desespero, seria partir para o confronto.*

g) “Como é difícil pai abrir a porta”

*É expresso o apelo para que sejam diminuídas as dificuldades, mas ao mesmo tempo apresenta a tarefa como sendo muito difícil. A porta representa a saída de um contexto violento.*

2 – Como você já sabe, os compositores de Cálice tiveram de usar algumas estratégias linguísticas para disfarçar a censura da Ditadura Militar. Com relação à palavra **cálice**, qual foi a estratégia utilizada, ou seja, de que outra forma poderia ser escrita?

*Como não podiam escrever explicitamente o termo que queriam, “cale-se”, os compositores utilizaram a palavra “cálice”, que pode ter a mesma entonação de “cale-se”.*

4 – Você acha que nos dias de hoje a frase “De muito gorda a porca já não anda” serve para representar o governo que não funciona, atua como cabide de emprego para familiares, serve para esconder corrupção e etc.? Justifique a sua resposta.

*Resposta pessoal. (Espera-se que os alunos reconheçam que o trecho da música*

*mencionado nesta questão é totalmente aplicável na atualidade. Como justificativa poderiam citar exemplos de escândalos políticos relacionados à corrupção, o nepotismo etc.)*

5 – Na época da Ditadura as pessoas saíram às ruas; homens, mulheres, crianças e idosos todos pelo ideal de se ter um Brasil melhor e menos desigual, onde todos pudessem falar. Por que, hoje em dia, poucas são as pessoas que protestam e reclamam? Será que tudo está bom? A vida das pessoas está realmente melhor?

*Resposta pessoal.*

*A priori*, este módulo seria desenvolvido por meio da interação verbal com os alunos, mediante o encadeamento de perguntas que os levassem a alcançar o objetivo proposto para a aula. No entanto, optou-se por distribuir para as turmas atividades escritas, uma vez que estas contribuem para uma melhor participação dos alunos de maneira geral, levando-se em consideração as aulas anteriores. Dessa forma, após uma pequena contextualização da música *Cálice* e a sua audição, foram dedicados cerca de trinta minutos para que os alunos respondessem às atividades. Para isso, foram orientados a formarem duplas, a fim de trocarem ideias sobre as questões propostas.

Passado o tempo necessário para a resposta das questões, começaram as discussões a respeito das mesmas. No entanto, as discussões foram além das atividades propostas no papel, como a interpretação de todas as metáforas presentes na letra da música, as quais foram alcançadas pelos alunos. De maneira geral, as turmas apresentaram certa dificuldade para associar o verso “Pai, afasta de mim esse cálice” à fala de Jesus no momento da crucificação, na primeira questão, porém, mediante algumas pistas, chegaram à resposta esperada.

Quanto à terceira questão, a qual constitui o objetivo principal do módulo, nenhum aluno conseguiu chegar à resposta desejada sozinho, ou seja, foi necessário um encaminhamento durante a discussão da questão para que as turmas alcançassem a intencionalidade do uso de “cálice” no sentido de “cale-se”. De fato, os alunos substituíram a palavra *cálice*, *a priori*, por expressões como “momento ruim”, por exemplo, mergulhando nos significados do texto, mas não observaram a estratégia linguística utilizada para compor esses significados. Porém, após a leitura de “cale-se”, passou-se a análise de todos os pronomes oblíquos do

texto e de possíveis trocas da sua posição. Vale ressaltar que em todos os casos de próclise com a presença de atratores, os alunos rejeitaram a troca da ordem dos pronomes e, quanto à forma “cale-se”, compreenderam a impossibilidade de uso da próclise, dada a intencionalidade do uso da ênclise, e reconheceram que a colocação pronominal pode sujeitar-se a aspectos semânticos, em alguns contextos.

#### 5.1.4 Módulo 4 - As regras de colocação pronominal

Esta SD foi idealizada de modo que o estudo da colocação dos pronomes átonos pudesse ocorrer a partir dos conhecimentos dos alunos, bem como o tratamento das regras que regem tal fenômeno acontecesse de forma natural, ou seja, de modo que os próprios alunos reconhecessem tais regras, se possível. Dessa forma, foi analisada a colocação dos clíticos pronominais em alguns textos, nos módulos anteriores, concatenada com a interpretação textual e sem o rigor das gramáticas descritiva e normativa. A idealização de uma análise gramatical menos densa nos módulos iniciais se justifica pela intencionalidade do pesquisador em partir do conhecimento do aluno, em introduzir o tema de maneira gradual, em não saturar o aluno com regras que não lhe tenham significado.

Nesse sentido, após a familiarização do aluno com os clíticos pronominais, planejou-se este módulo a fim de explicitar as regras que regem a colocação dos pronomes oblíquos átonos em variados contextos de usos do PB. De certo modo, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, foram inclusos alguns princípios da tradição gramatical, uma vez que tais preceitos protagonizam os livros didáticos e outros manuais de ensino da língua disponíveis aos estudantes de diversos níveis educacionais, contudo, a menção à tradição gramatical fora projetada de maneira crítica, de modo que os alunos pudessem comparar as recomendações da tradição gramatical com os usos efetivos da língua, no que se refere à colocação dos pronomes oblíquos átonos.

Assim como os módulos anteriores, este também tem como ponto de partida uma música, no caso uma paródia intitulada *Proclitica*<sup>21</sup>, de autoria do professor Laert Júnior, um professor de Língua Portuguesa que disponibiliza vídeos explicativos de temas gramaticais no Canal *YouTube*. A escolha de *Proclitica* para

---

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iwPzrjLHM64>>

introduzir o módulo se deve tanto ao fato de ter a música um ritmo alegre, possibilitador de um ambiente de interação em sala de aula quanto à letra da paródia, que menciona as principais regras de colocação dos pronomes átonos segundo a tradição gramatical. Conforme supracitado, o objetivo da aula consiste em analisar e confrontar as regras tradicionais com modelos atuais de usos da língua. Para tal, além de exemplos de textos utilizados nas aulas anteriores, foram selecionados textos da esfera jornalística e da redação oficial. Enquanto o ofício exemplifica um uso mais formal da língua, os textos jornalísticos configuram modelos atuais de escrita prestigiosa, porém, dissociados da chamada “norma curta” (FARACO, 2008), ou seja, não se prendem ao cumprimento de regras obsoletas.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Compreensão das regras de colocação pronominal
<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
<b>Objetivo:</b> Compreender as regras de colocação pronominal, considerando a tradição gramatical e as regras variáveis de uso.
<p><b>Procedimentos metodológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuir a letra “Procliticar”, do professor Laerte Júnior, e executar o áudio para a turma ouvir e cantar junto (trata-se da mesma melodia da música “Esperando na janela”, interpretada pelo cantor Gilberto Gil).</li> <li>- Discutir as regras de colocação pronominal propostas pela letra “Procliticar”, fazendo as devidas críticas, como à expressão tendenciosa "lugar certo tem", à referência à mesóclise em "Se é futuro, no meio do verbo", o que está em desuso, bem como à "obrigatoriedade" da ênclise, por meio do verso "Nos outros tempos, depois dele vem".</li> <li>- Apresentar e analisar trechos dos textos utilizados nas aulas anteriores e da redação oficial para ilustrar as regras propostas pela letra “Procliticar”, bem como exemplos de textos jornalísticos para tratar das regras variáveis de uso.</li> <li>- Reforçar o fenômeno da variação linguística por meio da análise do poema “Pronominais”, de Oswald de Andrade.</li> </ul>

- Relato da experiência:

Iniciou-se a aula com a recordação das atividades desenvolvidas nos módulos anteriores, para que os alunos atentassem no caminho percorrido pela SD até o presente módulo. Conscientes de que naquela aula seriam explicitadas as principais regras que orientam a colocação dos pronomes oblíquos átonos, as turmas receberam a letra da música *Procliticar*.

### **Procliticar**

(Laert Junior)

Fique sabendo que pra colocar  
 O pronome oblíquo, lugar certo tem  
 Se é futuro, no meio do verbo  
 Nos outros tempos, depois dele vem  
 E se você quiser antecipar  
 Não sendo início ou se pausa vem  
 Mas há palavras que, de todo jeito  
 O pronome oblíquo vai se aproximar, ahhh!  
 É nessa hora que, sem vacilar,  
 Você é obrigado a procliticar

O pronome e o advérbio atraem  
 Preposição com o gerúndio atrai  
 A subordinativa atrai  
 E onde houver exclamação

Após a exibição do vídeo da música *Procliticar*, passou-se à análise dos versos que compõem a sua letra. Tal análise baseou-se no reconhecimento e na crítica das regras aludidas na letra da música. A primeira crítica consistiu na observação dos versos “Fique sabendo que pra colocar / O pronome oblíquo, lugar certo tem”, visto que tal afirmação aponta um modelo estanque de norma linguística, ou seja, ignora os variados usos da língua mediante os diversos contextos de situações de comunicação. A segunda crítica foi sobre a referência à mesóclise, presente no terceiro verso, pois tal colocação não é utilizada no PB atual e é

substituída por outras formas linguísticas. Exemplo disso ocorre em *A parábola do filho pródigo* na versão bíblica Nova Tradução na Linguagem de Hoje, em que o trecho arcaico “*Levantar-me-ei, e irei ter com meu pai, e dir-lhe-ei (...)*” é substituído por “*Vou voltar para a casa do meu pai e dizer (...)*”, ou seja, as mesóclises “*levantar-me-ei*” e “*dir-lhe-ei*” são substituídas por locuções verbais bastante produtivas de futuro – “*vou voltar*” e “*vou dizer*” – com apagamento do clítico.

O verso “Nos outros tempos, depois dele vem”, fazendo referência ao uso da ênclise sempre que possível foi alvo da terceira crítica. Para isso, foi retomado *O cântico de Maria* contido na Bíblia e letra do Ministério Adoração e Vida. Enquanto o texto bíblico apresenta “*Meu espírito alegrou-se em Deus meu Salvador*”, em conformidade com a ideia de ênclise como colocação preferencial da norma-padrão da Língua Portuguesa, a letra de Walmir Alencar apresenta “*Meu espírito se alegra em Deus, meu Salvador*”, ilustrando a preferência do PB em utilizar a próclise sempre que possível, como nesses contextos, em que o pronome oblíquo aparece proclítico ao verbo, após o sujeito expresso.

Ainda sobre a ênclise, foram observados os principais contextos em que tal colocação é usualmente utilizada no PB: o início absoluto de frase e o gerúndio. Para o primeiro, foram apresentados dois outros trechos da música contemporânea *O cântico de Maria*: “*Fez-me bendita entre as nações*” e “*Lembrou-se do amor a Israel o seu servo*”. Já como exemplo de ênclise mediante gerúndio, foi apresentado um trecho de *O cântico de Maria* em duas versões bíblicas: “*Socorreu a Israel, seu servo, lembrando-se de misericórdia (...)*”, da Sociedade Bíblica Britânica, versão utilizada no módulo 2, e “*Ajudou a seu servo Israel, lembrando-se da sua misericórdia (...)*”, da Nova Versão Internacional, uma das mais recentes traduções da Bíblia e, portanto, com uma linguagem mais contemporânea. A ideia da utilização do mesmo texto em duas versões bíblicas, uma arcaica e outra recente, consistiu em atestar que o uso da ênclise com verbos no gerúndio não está relacionado a modelos de escrita, mas é consensual quando se trata desse contexto.

Além disso, foi discutida a questão dos casos em que o usuário da língua precisa valer-se de uma escrita mais formal, como nas produções de textos da redação oficial, por exemplo. Nesses casos, é comum haver maior ocorrência de ênclises, conforme ilustra a Figura 10, um ofício de um vereador da cidade de Ituiutaba – MG destinado ao secretário de obras e serviços públicos do município.

**Figura 10 – Exemplo de redação oficial**


Câmara  
MUNICIPAL DE ITUIUTABA

CÓPIA

Ofício n.06.2016-GABWJR

Ituiutaba - MG, 16 de Fevereiro de 2016.

**Ao Senhor Secretário Municipal de Obas e Serviços Públicos de Ituiutaba**  
**Luiz Manoel Parreira,**

Cumprimentando-o cordialmente, venho respeitosamente perante Vossa Senhoria, apresentar-lhe demanda a mim encaminhada pelos moradores do bairro Jardim Europa II, no sentido de **solicitar limpeza nas laterais da Avenida que dá acesso ao bairro, o mato está invadindo o asfalto.**, situada no referido bairro.

Segundo informações de moradores, essa Avenida é bastante movimentada de veículos e pedestres, e o mato alto nas laterais da Avenida, está invadindo o asfalto, impedindo que os pedestres utilizem a calçada.

Na certeza de contar com a atenção de Vossa Senhoria despeço-me reiterando votos de estima e consideração e me coloco à disposição para demais esclarecimentos e informações.

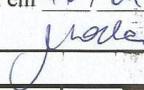
Obrigado,



**Vereador Wanderson José Rodrigues**  
**Solidariedade (SD)**

À Sua Senhoria o Senhor  
 Secretário Municipal de Obas e Serviços Públicos de Ituiutaba  
 Luiz Manoel Parreira

Avenida 9, n. 746 - Centro  
 Centro – Ituiutaba-MG

Recebi em 16 / 02 / 16  


No texto da figura 10, foram analisadas todas as colocações dos pronomes oblíquos átonos e observado que os dois primeiros contextos de ênclise no texto favorecem tal colocação, uma vez que se trata de início de frase e início de oração após sinal de pontuação: “Cumprimentando-o cordialmente, venho respeitosamente perante Vossa Senhoria, apresentar-*lhe* demanda (...)”. Já no contexto “Na certeza de contar com a atenção de Vossa Senhoria despeço-me reiterando votos de estima e consideração (...)”, considerando o termo “Na certeza de contar com a atenção de Vossa Senhoria” como adjunto adverbial de afirmação, deveria haver uma vírgula após tal adjunto e o pronome oblíquo enclítico estaria correto, porém, com a ausência da vírgula, o clítico “me” deveria ser colocado antes do verbo, pois o adjunto adverbial atrai a próclise, nesse caso.

Após a análise do texto da Figura 10, retornou-se à música *Procliticar*, a fim de que os alunos compreendessem a referência aos atratores da próclise mencionados na letra da música. Para cada termo mencionado como atrator do pronome oblíquo átono, foram apresentados exemplos presentes nos textos estudados nos módulos anteriores e, desse modo, os alunos puderam compreender por que em determinados contextos, quando tentaram mudar a posição do pronome de proclítico para enclítico, não viram essa possibilidade. Exemplos disso ocorreram na música *Cálice*, como nos trechos “Silêncio na cidade não se escuta” e “De que *me* vale ser filho da santa”, em que os clíticos “se” e “me” foram atraídos para antes do verbo pela palavra de sentido negativo “não” e o pronome interrogativo “que”, respectivamente.

Em consonância com Freire (2012), que aponta os textos jornalísticos como modelo das variantes cultas de uso do PB, ou seja, como padrão de fala e escrita do PB atual em situações de comunicação de maior grau de monitoramento, foi projetada na lousa a figura 11, composta por títulos e subtítulos de notícias do jornal O Globo *online*, para a análise da colocação dos pronomes oblíquos átonos presentes neles.

**Figura 11** – Manchetes do jornal O Globo

<h2>Palácio do Planalto se torna a trincheira de Dilma</h2> <p>Em 15 dias, presidente fez 5 atos oficiais para se defender do afastamento</p> <hr/> <p>POR EDUARDO BARRETTO 02/04/2016 6:00 / atualizado 02/04/2016 12:55</p> <p style="text-align: right;">     </p>
<h2>Jaques Wagner diz que chegou a hora dos pequenos partidos terem os melhores ministérios</h2> <p>Presidente Dilma Rousseff se reuniu com ministros para discutir mudanças</p> <hr/> <p>POR CATARINA ALENCASTRO 01/04/2016 19:23 / atualizado 01/04/2016 20:17</p> <p style="text-align: right;">     </p>
<h2>Motorista perde controle de carro e invade pizzaria em Icaraí</h2> <p>Ela tentou desviar de outro veículo, que teria avançado sinal vermelho. Ninguém se feriu</p> <hr/> <p>POR DAYANA RESENDE 02/04/2016 3:58 / atualizado 02/04/2016 5:15</p> <p style="text-align: right;">     </p>

Fonte: Jornal O Globo *online*

Por meio dos títulos e subtítulos que compõem a Figura 11, foi atestada a tendência atual de colocação do clítico pronominal anteposto ao verbo, quando este vem no início da oração, logo após o sujeito, como em “Palácio do Planalto se torna a trincheira de Dilma” e “Presidente Dilma Rousseff se reuniu com ministros para discutir mudanças”. Além desses casos, foi observado também que no contexto “Ninguém se feriu” não poderia ocorrer a ênclise, uma vez que a palavra “ninguém,

termo de sentido negativo e pronome indefinido, atrai o clítico “se” para antes do verbo.

Para finalizar o módulo, foi discutido oralmente o poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade:

### **Pronominais**

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática  
Do professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro.

(ANDRADE, O. Obras completas, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.)

Tal discussão foi fundamentada nos variados usos da língua, mediante as diversas situações de comunicação. Em outros termos, as turmas compreenderam que mesmo havendo regras prescritas pela tradição gramatical e seguidas pelos textos da esfera jornalística, tais regras não são aplicáveis a todos os contextos, e que é necessário que o falante saiba se adequar à situação de interação na qual se encontra.

#### **5.1.5 Módulo 5 – Exercícios de fixação**

A fim de que os alunos pudessem refletir a respeito do fenômeno da colocação dos clíticos pronominais, aprofundando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, foram preparados exercícios de fixação baseados nas músicas *Devolva-me*, interpretada pela cantora Adriana Calcanhoto, e *Escreve aí*, interpretada pelo cantor Luan Santana. A escolha dessas músicas se deu por apresentar a primeira uma linguagem mais formal, como o uso da ênclise – “Deixe-

*me sozinho*” – e verbos fazendo concordância com a forma pronominal tu – “Se ainda *tens* não sei” –, por exemplo, e a segunda uma linguagem mais coloquial, mais próxima da fala das pessoas em situações cotidianas informais, como o clítico no início da frase – “*Te* falo tanta coisa” – e a redução da forma verbal “estou” para “tô”, por exemplo. Além disso, programou-se deixar tocando, durante a realização das atividades, músicas em um volume relativamente baixo, com o intuito de verificar o efeito de tal ação sobre o comportamento e a produtividade dos alunos.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Exercícios de fixação
<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
<b>Objetivo:</b> Reforçar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, por meio da resolução de exercícios que levem os alunos a refletir e a operar sobre o conteúdo da colocação pronominal.
<b>Procedimentos metodológicos:</b> - Distribuir as letras das músicas “Devolva-me”, interpretada por Adriana Calcanhoto, e “Escreve aí”, do cantor Luan Santana, e executar os áudios. - Distribuir as atividades baseadas nas letras das músicas e dar um tempo para que os alunos as resolvam. -Corrigir com a turma as atividades propostas.

- Relato da experiência:

Iniciou-se a aula fazendo um resumo do módulo anterior, a fim de reforçar as discussões desenvolvidas em torno das regras que circundam a colocação dos pronomes oblíquos átonos no PB. Em seguida, foram distribuídas para os alunos as atividades a seguir, as quais eles deveriam responder naquela aula. Vale mencionar

que este relato traz as expectativas de respostas dos exercícios, com o intuito de facilitar as ponderações a respeito da realização de tais atividades.

### **Exercícios de fixação**

Leia os textos abaixo.

Texto I:

#### **Devolva-me**

(Lilian Knapp e Renato Barros)

Rasgue as minhas cartas  
E não me procure mais  
Assim será melhor, meu bem!

O retrato que eu te dei  
Se ainda tens, não sei  
Mas se tiver, devolva-me!

Deixe-me sozinho

Porque assim

Eu viverei em paz

Quero que sejas bem feliz  
Junto do seu novo rapaz

Rasgue as minhas cartas  
E não me procure mais  
Assim vai ser melhor, meu bem!

O retrato que eu te dei  
Se ainda tens, não sei  
Mas se tiver, devolva-me!

O retrato que eu te dei  
Se ainda tens, não sei!

Mas se tiver

Devolva-me!

Devolva-me!

Devolva-me!

Texto II:

**Escreve aí**

(Bruno Caliman, Luan Santana, Dudu Borges & Douglas Cezar)

Te falo tanta coisa  
Enquanto tento segurar a lágrima  
Que insiste em cair

Entro no meu carro, abro o vidro  
E antes de ir embora eu te digo  
"Olha aqui, ainda vou te esquecer... escreve aí"

Chego em casa e dou de cara com sua foto  
Uma ducha e um vinho pra acalmar  
E eu penso "vou partir pra outra logo"  
Mas quem é que eu tô tentando enganar?  
Mas quem é que eu tô tentando enganar?

É só você fazer assim  
Que eu volto  
É só você fazer assim  
Que eu volto  
Que eu volto

É que eu te amo e falo na sua cara  
Se tirar você de mim não sobra nada  
O teu sorriso me desmonta inteiro  
Até num simples estalar de dedos

Talvez você tenha deixado eu ir  
Pra ter o gosto de me ver aqui  
Fraco demais para continuar

Juntando forças pra poder falar  
 Que eu volto, é só você sorrir  
 Que eu volto, é só fazer assim  
 Que eu volto  
 Que eu volto  
 Que eu volto

1 – No texto I, o que o eu lírico pede para ser devolvido e por que razão?

*O retrato que havia sido dado de presente, pois o relacionamento parece ter chegado ao fim.*

2 – No texto II, o que o eu lírico quer dizer nos versos: “E eu penso ‘vou partir pra outra logo’/Mas quem é que eu tô tentando enganar?”?

*Ele quer dizer que estaria enganando a si mesmo achando que poderia encontrar um outro amor.*

3 – Por se tratar de uma letra de canção, a compreensão na íntegra do texto II requer que escutemos a sua interpretação. Após escutar a música atentando para o refrão – 4ª estrofe – qual é o simples gesto capaz de fazer o eu lírico voltar, bem como é capaz de desmontá-lo inteiro (5ª estrofe)?

*Um simples estalar de dedos.*

4 – Os textos I e II são letras de canção, logo, ambos se tratam de textos poéticos. Sabemos que os textos poéticos apresentam, geralmente, um eu lírico, que pode ser feminino ou masculino. O eu lírico que “fala” nos textos lidos são femininos ou masculinos? Comprove com trechos dos textos.

*Em ambos os textos o eu-poético é masculino. Texto I: “Deixe-me sozinho”. Texto II: “O teu sorriso me desmonta inteiro/ Fraco demais para continuar”.*

5 - Os textos lidos representam gêneros musicais distintos, sendo o primeiro pertencente à MPB e o segundo, do universo sertanejo, no entanto, de certo modo, ambos tratam da mesma temática: questões relacionadas ao término de um relacionamento amoroso. Releia os textos, atentando para a linguagem utilizada em cada um deles e responda as seguintes perguntas.

a) Há alguma diferença entre a linguagem dos textos? Comprove a sua resposta com passagens dos textos.

*Sim. O texto I apresenta uma linguagem mais formal , como no verso: “Se ainda tens, não sei” e “Deixe-me sozinho”. Já o texto II apresenta uma linguagem mais informal, como nos versos: “Te falo tanta coisa” e “Mas quem é que eu tô tentando enganar?” .*

b) Com relação a colocação dos pronomes oblíquos átonos, quais as diferenças entre os textos?

*Enquanto o texto I apresenta próclises e ênclises, o texto II apresenta apenas próclises.*

c) Retorne ao texto I, troque as ênclises por próclises e experimente cantá-lo. Considerando a linguagem do texto e a sua experiência de troca da ordem dos pronomes, o que se pode concluir a respeito da colocação pronominal no texto I?

*O texto I apresenta uma linguagem mais formal, o que justifica a colocação pronominal conforme as regras da gramática tradicional, mas o uso de ênclises tem a ver também com a melodia da canção, já que em seu lugar não caberiam próclises.*

*(Espera-se que o aluno atente principalmente para o final da música, quando há o prolongamento do pronome “me” em “Devolva-me...”)*

d) A respeito do texto II, o que justifica o somente uso de próclise?

*O texto possui uma linguagem mais próxima da fala das pessoas em situações mais informais.*

e) Das colocações de pronomes átonos do texto II, qual é terminantemente condenada pelas regras gramaticais e não é muito usual, principalmente na modalidade escrita?

*O uso do pronome oblíquo no início de frase, no verso “Te falo tanta coisa”.*

f) O que justifica a colocação pronominal analisada por você na questão anterior?

*A proximidade do texto com a fala cotidiana e a musicalidade do texto, pois não caberia na melodia o uso de uma ênclise: “Falo-te”.*

Após a distribuição das atividades, foram executados os áudios das músicas *Devolva-me* e *Escreve aí*, sobre as quais foram baseados os exercícios de fixação do módulo e reservado um tempo para que os alunos cumprissem a sua tarefa. Durante a realização das atividades, foram reproduzidas em volume relativamente baixo algumas músicas que os próprios alunos indicaram. Tal iniciativa deixou as turmas um pouco mais calmas, situação mais notável na turma A, que tem um comportamento mais agitado. No entanto, houve a necessidade da moderação do professor no sentido de evitar que os alunos se envolvessem demasiadamente na escolha das músicas que eram reproduzidas durante a aula. Em outras palavras, foram reproduzidos áudios contidos em aparelhos eletrônicos dos próprios alunos e, a fim de evitar que o aluno proprietário do aparelho eletrônico em uso ficasse selecionando músicas durante a aula, após a ciência de que as músicas contidas no referido aparelho poderiam ser reproduzidas na sala de aula, tal reprodução se deu automaticamente, uma após a outra, sem seleção.

Durante a resposta das atividades, os alunos solicitavam o auxílio do professor para ajudá-los na compreensão de algumas questões, principalmente as relacionadas a aspectos gramaticais. E, assim como nas atividades anteriores, constatou-se que as turmas apresentaram maior facilidade para responder às questões relacionadas à interpretação textual. Dessa forma, para que os alunos chegassem a uma resposta aceitável na questão 5, foi necessário que o professor lhes desse algumas pistas. Contudo, ao término da aula, o módulo pareceu atingir o seu objetivo, uma vez que até mesmo para as questões que geraram certa dificuldade para os alunos foram construídas respostas satisfatórias por meio da interação com o professor, demonstrando ter havido consolidação dos conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem.

#### **5.1.6 Módulo 6 – Avaliação**

Este módulo foi programado com a finalidade de avaliar toda a SD, isto é, com o intuito de verificar se o conjunto de atividades organizadas em torno do conteúdo de colocação dos pronomes oblíquos átonos obteve o êxito esperado. Para tal verificação, idealizou-se propor aos alunos comporem duas letras de música: um hino para a escola e uma letra fazendo uma crítica ao ensino da Língua

Portuguesa, inclusive da colocação dos pronomes oblíquos átonos. Enquanto para a composição do hino os alunos precisariam fazer uso de uma linguagem mais formal, para a discussão do ensino da língua, poderiam valer-se de uma linguagem mais informal. A ideia de propor aos alunos a composição de músicas (ou apenas letras, caso optassem por aproveitar melodias já conhecidas) justifica-se por oportunizá-los a apresentar canções nos estilos musicais da sua preferência.

- Plano de aula:

<b>Atividade:</b> Avaliação
<b>Duração:</b> 2 aulas de 50 minutos
<b>Objetivo:</b> Verificar a apreensão que os alunos fizeram do conteúdo estudado nas aulas anteriores.
<p><b>Procedimentos metodológicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dividir a turma em grupos de 4 ou 5 componentes.</li> <li>- Propor aos alunos que componham duas letras de música (podem aproveitar a melodia de músicas já existentes ou criarem a melodia também): <ul style="list-style-type: none"> <li>• O hino da escola, atentando para a utilização de uma linguagem mais formal;</li> <li>• Uma letra discutindo o estudo da Língua Portuguesa, em especial da colocação dos pronomes átonos, podendo valer-se das regras variáveis da língua.</li> </ul> </li> <li>- Reservar um tempo para que os grupos apresentem as suas composições.</li> </ul>

- Relato da experiência:

No dia anterior, os alunos foram avisados de que poderiam levar violão ou outro instrumento musical para a aula seguinte. Porém, apenas um aluno da turma B levou um berimbau para a sala de aula. A ideia era tornar a tarefa mais dinâmica e prazerosa, pois o aluno se sentiria mais motivado a participar da atividade ao poder tocar o instrumento da sua preferência e, ao mesmo tempo, as produções apresentariam maior qualidade no quesito musical.

O planejamento inicial era dividir a turma em grupos e propor a cada grupo que compusesse duas músicas (ou apenas letras, caso preferissem aproveitar melodias já publicadas): um hino para a escola, fazendo uso de uma linguagem mais formal, e uma segunda letra discutindo o ensino da Língua Portuguesa na atualidade, podendo valer-se das regras variáveis de uso da língua. No entanto, considerando o tempo disponível para a realização da tarefa, optou-se por sortear os dois temas entre os grupos e, assim, a cada grupo foi proposto compor apenas uma das letras.

No entanto, dado o grau de complexidade da tarefa, a qual exigia dos alunos não somente habilidades relacionadas ao item gramatical colocação de pronomes átonos, mas também conhecimentos musicais, por exemplo, o pesquisador optou por desconsiderar tal atividade como avaliadora da SD. Embora tivesse a possibilidade de intervir nos resultados da tarefa, direcionando os grupos no sentido de não se distanciarem do que lhes fora proposto, principalmente no que se refere ao grau de formalidade da linguagem utilizada nos textos, o professor preferiu deixar os grupos livres para fazerem o uso da sua criatividade sem restrições. Dessa forma, os grupos que concluíram a tarefa produziram letras mais voltadas para questões político-sociais.

Na aula seguinte, entretanto, foi proposto um questionário para os alunos, com o intuito de se fazer, enfim, uma breve avaliação da SD.

### QUESTIONÁRIO

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1 – A música é uma manifestação artística presente em vários momentos da vida humana e pode, inclusive, ser utilizada como ferramenta de ensino na escola. Em sua opinião, qual ou quais disciplina(s) pode(m) utilizar a música em suas aulas?

- |   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa. | <input type="checkbox"/> História.  | <input type="checkbox"/> Artes.           |
| <input type="checkbox"/> Inglês.            | <input type="checkbox"/> Geografia. | <input type="checkbox"/> Educação Física. |
| <input type="checkbox"/> Matemática.        | <input type="checkbox"/> Ciências.  | <input type="checkbox"/> Não sei.         |
-

2 – As últimas aulas de Língua Portuguesa trataram do conteúdo de colocação pronominal e tiveram como ponto de partida uma ou duas músicas. Em sua opinião, a utilização da música nas aulas ajudou você a compreender o conteúdo?

Sim.  Não.  Não sei.

-----

3 – Suponhamos que, mesmo após algumas aulas sobre colocação pronominal, você ainda tenha algumas dúvidas a respeito desse conteúdo e quisesse pedir ajuda a um colega, que é o melhor aluno da turma. Qual das frases abaixo você usaria para fazer esse pedido de ajuda?

- Tire-me umas dúvidas sobre colocação pronominal?  
 Me tira umas dúvidas sobre colocação pronominal?
- 

4 – Agora vamos supor que, por alguma razão, seu professor de Língua Portuguesa tenha se afastado da escola e que, após algumas semanas sem aula, você, como representante de turma, resolve enviar uma carta de solicitação para o secretário de educação do município pedindo que seja enviado um novo professor o mais rápido possível. Nessa carta, após os cumprimentos iniciais, qual das frases abaixo você usaria?

- Venho, através desta, solicitar-lhe o envio de outro professor de Língua Portuguesa.  
 Venho, através desta, lhe solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.  
 Venho, através desta, solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.
- 

5 – Ainda sobre a carta da questão anterior, qual das frases abaixo você usaria no seu encerramento?

- Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço-me renovando expressões de apreço e consideração.  
 Contando com a atenção de Vossa Senhoria, me despeço renovando expressões de apreço e consideração.

( ) Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço renovando expressões de apreço e consideração

-----

6 – Suponhamos ainda que o secretário de educação responda à sua carta de solicitação, prometendo enviar um professor para a sua escola na semana seguinte, e você vai dar a notícia no grupo de Whatsapp da turma. Qual das frases abaixo você usaria?

( ) Gente, o secretário comprometeu-se a enviar um professor na próxima semana.

( ) Gente, o secretário se comprometeu a enviar um professor na próxima semana.

-----

7 – Com a chegada do novo professor na semana seguinte, a sua turma resolve fazer uma festa de recepção para ele, e você vai informar o diretor sobre a festa. Como que você daria a notícia ao diretor?

( ) A turma preparar-lhe-á uma festa de recepção.

( ) A turma lhe preparará uma festa de recepção.

( ) A turma preparará uma festa de recepção para ele.

( ) A turma vai preparar uma festa de recepção para ele.

As questões 1 e 2 tiveram por objetivo identificar a opinião dos alunos a respeito da utilização da música na sala de aula, como também a avaliação que eles faziam das últimas aulas de Língua Portuguesa, as quais tiveram a música como ferramenta de ensino. O questionário foi respondido por 27 alunos da turma A e 17 da turma B, totalizando 44 alunos. Destes, apenas 2 não apontaram a Língua Portuguesa como uma disciplina possível de se utilizar a música em suas aulas. Vale ressaltar que esses mesmos 2 alunos reconheceram que a música os ajudou a compreender o conteúdo nas últimas aulas. Em síntese, 42 alunos apontaram a disciplina Língua Portuguesa como possível para a utilização da música como ferramenta de ensino em suas aulas, em segundo lugar foi apontada a disciplina Artes (33 votos), seguida de Inglês (29 votos), Matemática (12 votos), Educação Física (9 votos), História e Ciências (6 votos) e, por fim, Geografia (4 votos). A Tabela 6 apresenta, em ordem decrescente, o percentual obtido por disciplina na indicação de disciplina possível para a utilização da música como ferramenta de

ensino em suas aulas. É válido mencionar que os alunos foram informados de que poderiam selecionar mais de uma opção na questão 1.

**Tabela 6** – Indicação de disciplina possível para a utilização da música

<i>Disciplina</i>	<i>Percentual obtido (%)</i>
Língua Portuguesa	95,45
Artes	75
Inglês	65,90
Matemática	27,27
Educação Física	20,45
História	13,63
Ciências	13,63
Geografia	9,09

Fonte: Questionário

Dos percentuais apresentados pela Tabela 6, chama atenção a baixa indicação da disciplina História, uma vez que a música *Cálice*, trabalhada em um dos módulos da SD, relacionou o conteúdo de Língua Portuguesa em questão com fatos da História do Brasil.

A respeito da questão 2, apenas 1 aluno disse não ter a música o ajudado a compreender o conteúdo das últimas aulas, ao passo que 40 alunos (90,90%) disseram ter a música contribuído para a sua aprendizagem e 3 assinalaram a opção “não sei”.

Já as questões de 3 a 7 foram elaboradas a fim de diagnosticar o comportamento dos alunos, no que se refere à colocação dos pronomes oblíquos átonos tanto em contextos formais quanto em contextos informais. Embora as turmas tenham sido incentivadas a assinalar a opção que fariam se nas situações descritas pelo questionário, alguns poucos alunos optaram pela recomendação da tradição gramatical em contextos informais, contudo, tais escolhas não interferiram significativamente nos resultados. Dessa forma, segue a análise das respostas para cada questão.

3 – *Suponhamos que, mesmo após algumas aulas sobre colocação pronominal, você ainda tenha algumas dúvidas a respeito desse conteúdo e quisesse pedir ajuda a um colega, que é o melhor aluno da turma. Qual das frases abaixo você usaria para fazer esse pedido de ajuda?*

- ( ) *Tire-me umas dúvidas sobre colocação pronominal?*  
 ( ) *Me tira umas dúvidas sobre colocação pronominal?*

Embora a tradição gramatical recomende que não se inicie frase com pronome oblíquo, por se tratar de um contexto informal de interação, esperava-se que a maioria dos alunos optasse pela segunda resposta, ou seja, pelo uso do pronome proclítico. E, deveras, a *próclise* foi a opção escolhida por 68,18% dos alunos. O índice significativo dessa ordem para o clítico justifica-se por representar a questão uma situação bem próxima da realidade deles. A respeito dos alunos que optaram pelo pronome enclítico (31,82%), pode-se depreender que os mesmos ainda se encontravam afetados pelos “ranços” da tradição gramatical, ao insistir em usar a “norma-padrão” em um contexto inadequado a ela. Vale mencionar que os módulos anteriores procuraram evidenciar a importância de o falante saber adequar a linguagem ao contexto de comunicação.

4 – *Agora vamos supor que, por alguma razão, seu professor de Língua Portuguesa tenha se afastado da escola e que, após algumas semanas sem aula, você, como representante de turma, resolve enviar uma carta de solicitação para o secretário de educação do município pedindo que seja enviado um novo professor o mais rápido possível. Nessa carta, após os cumprimentos iniciais, qual das frases abaixo você usaria?*

- ( ) *Venho, através desta, solicitar-lhe o envio de outro professor de Língua Portuguesa.*  
 ( ) *Venho, através desta, lhe solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.*  
 ( ) *Venho, através desta, solicitar o envio de outro professor de Língua Portuguesa.*

Essa questão retrata um contexto que exige maior grau de formalidade, uma carta de solicitação, portanto, para a norma-padrão, a colocação mais adequada seria a *ênclise*, evitando o uso do clítico imediatamente após um sinal de pontuação, porém, de acordo com a norma culta, nesse contexto, a anulação do clítico também está correta. Apenas 22,73% dos alunos escolheram a *ênclise* para tal contexto, em conformidade com a norma-padrão, ao passo que 34,09% optaram pela *próclise* e 43,18% pela anulação do clítico. O significativo uso da *próclise* pode ser explicado pelo fato de ser essa a colocação preferencial do PB e, ainda, por não se tratar de um contexto inicial absoluto de frase. Já a opção da maior parte dos alunos em anular o clítico segue a tendência contemporânea do PB em não utilizar clíticos pronominais, conforme se observou em *A parábola do filho pródigo* da Bíblia Nova Tradução na Linguagem de Hoje e, também, segundo os estudos de Freire (2012). Além disso, na opção em que o clítico, com função de objeto indireto, sofre apagamento, há um objeto direto exposto – “o envio de outro professor de Língua Portuguesa” –, o que também pode ter favorecido a anulação do pronome átono.

5 – Ainda sobre a carta da questão anterior, qual das frases abaixo você usaria no seu encerramento?

- ( ) *Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço-me renovando expressões de apreço e consideração.*
- ( ) *Contando com a atenção de Vossa Senhoria, me despeço renovando expressões de apreço e consideração.*
- ( ) *Contando com a atenção de Vossa Senhoria, despeço renovando expressões de apreço e consideração.*

Assim como a questão 4, a questão 5 ilustrou um contexto de maior grau de formalidade, tendo a *ênclise*, portanto, como colocação pronominal mais adequada. No entanto, tal colocação não foi a mais escolhida pelos alunos, embora tenha tido um percentual significativo (38,64%). Nessa questão, a maioria dos alunos optou pela *próclise* (45,46%) e houve queda no percentual de alunos que anularam o clítico (15,90%). O declínio no índice de anulação do clítico, em comparação com o contexto anterior, pode ser entendido a partir dos estudos de Freire (2012), que apontam uma tendência maior no PB atual em anular os clíticos da 3ª pessoa

gramatical, ou seja, por ser o clítico da questão 5 pertencente a 1ª pessoa (*me*), o mesmo foi menos apagado que na questão anterior, na qual figurava um clítico de 3ª pessoa (*lhe*). Além disso, por ser o verbo da questão 5 um verbo pronominal (despedir-se), tal fato corrobora para a não anulação do clítico. Em decorrência da queda do percentual de apagamento do pronome oblíquo átono, aumentaram os percentuais de *ênclise* e *próclise*, prevalecendo esta colocação sobre aquela, mais uma vez atestando a preferência do PB pelo uso do pronome proclítico, restringindo o uso da *ênclise* mais a contextos iniciais absolutos de frases.

6 – *Suponhamos ainda que o secretário de educação responda à sua carta de solicitação, prometendo enviar um professor para a sua escola na semana seguinte, e você vai dar a notícia no grupo de Whatsapp da turma. Qual das frases abaixo você usaria?*

- ( ) *Gente, o secretário comprometeu-se a enviar um professor na próxima semana.*  
 ( ) *Gente, o secretário se comprometeu a enviar um professor na próxima semana.*

Do ponto de vista estrutural, as duas opções de resposta para essa questão estão corretas, pois, enquanto a primeira atende à prescrição da tradição gramatical de se usar a *ênclise* sempre que possível, a segunda segue a tendência de uso da *próclise* no PB atual, principalmente em contextos em que o clítico aparece após o sujeito em frases na ordem direta. Considerando tal tendência e o contexto de comunicação descrito, conversa em um grupo de Whatsapp, ou seja, um contexto informal, esperava-se que a maioria dos alunos optasse pela segunda resposta, o que de fato aconteceu: 86,36% dos alunos optaram pelo uso do pronome proclítico.

7 – *Com a chegada do novo professor na semana seguinte, a sua turma resolve fazer uma festa de recepção para ele, e você vai informar o diretor sobre a festa. Como que você daria a notícia ao diretor?*

- ( ) *A turma preparar-lhe-á uma festa de recepção.*  
 ( ) *A turma lhe preparará uma festa de recepção.*  
 ( ) *A turma preparará uma festa de recepção para ele.*  
 ( ) *A turma vai preparar uma festa de recepção para ele.*

A tradição gramatical apontaria a primeira resposta como a mais adequada para essa questão, por se tratar de um verbo no futuro do presente do indicativo, no entanto, sabe-se que a *mesóclise* é uma colocação pronominal em desuso no PB e, portanto, esperava-se que nenhum aluno optasse pelo uso do pronome mesoclítico, contudo 6,98% dos alunos optaram por essa resposta. A segunda resposta também não era esperada, considerando tanto a tendência de apagamento do clítico de 3ª pessoa, principalmente na função dativa, quanto o novo quadro pronominal do PB que apresenta a forma átona “lhe” para a 2ª e a 3ª pessoa gramatical. Assim, o uso do clítico nessa construção poderia causar uma ambiguidade – a festa seria para o novo professor (3ª pessoa) ou para o diretor (2ª pessoa)?–, embora o contexto geral da conversa pudesse desfazer tal ambiguidade. Contudo, 18,60% dos alunos optaram pelo uso do pronome proclítico nesse contexto. Já nas duas últimas respostas<sup>22</sup>, o clítico é substituído pelo *SP anafórico*. Apesar de a questão não apresentar o início da conversa, fica subentendido que já fora feita menção ao professor que estava para chegar à escola, logo, é cabível o uso do *SP anafórico* “para ele”. Desse modo, a expectativa era que a maioria dos alunos optasse pelas duas últimas respostas, o que de fato aconteceu: 13,95% escolheram a penúltima opção e 60,47% escolheram a última resposta, ou seja, somados esses percentuais, obtêm-se 74,42% das respostas.

Através dessa atividade, buscou-se analisar o comportamento dos alunos tanto diante de situações que exigissem certo grau de formalidade, demandando maior cuidado com a linguagem, quanto diante de situações informais, nas quais fosse necessário o uso de uma linguagem semelhante àquela que a maioria das pessoas faz uso no seu dia a dia. Dessa forma, as respostas para cada uma das questões são classificadas como mais ou menos adequadas para a situação de comunicação descrita. Nesse sentido, a Tabela 7 apresenta um panorama do percentual de respostas mais adequadas obtido para cada questão do questionário, aplicado para avaliar a SD.

---

<sup>22</sup> A diferença entre essas opções consiste unicamente no uso de uma forma verbal simples (*preparará*), conferindo maior grau de formalidade ao texto, ou de uma locução verbal (*vai preparar*), ilustrando a tendência de uso do PB em contextos mais informais.

**Tabela 7** – Percentual de respostas mais adequadas no questionário

Questão	Turma A (%)	Turma B (%)	Média das turmas (%)
3	66,67	70,59	68,18
4	59,26	76,47	65,90
5	40,74	35,29	38,63
6	88,89	82,35	86,36
7	77,78	64,70	74,42
Resultado geral	66,67	65,88	66,27

Fonte: Questionário

Pode-se observar, a partir da Tabela 7, que a questão com menor percentual de respostas mais adequadas foi a questão 5, na qual se exigiu certo grau de formalidade e, portanto, considerou-se a *ênclise* a colocação mais adequada para o clítico. Entretanto, o uso da *próclise* nessa questão, mesmo não sendo desejável, não configura um caso de estigma no PB, por não se tratar de um contexto inicial absoluto de frase. Já o apagamento do clítico está em conformidade com a tendência atual do PB de anulação ou substituição dos pronomes oblíquos átonos por outras estratégias linguísticas, conforme se observou na versão bíblica contemporânea de *A parábola do filho pródigo*.

Nas questões em que as respostas com *próclise* e com substituição do clítico pelo *SP anafórico* eram as mais adequadas, a opção por tais respostas foi a que mais ocorreu, evidenciando a preferência dos falantes do PB em utilizar o pronome proclítico ao verbo ou substituí-lo por outras estratégias linguísticas. Os percentuais de *ênclise* (ou *mesóclise*) ocorridos nesses contextos podem ser associados ao intuito do aluno em não “desobedecer” à prescrição da norma-padrão, porém, como o foco da SD foi fazer com que o aluno compreendesse a importância de adequar a sua linguagem à situação de comunicação, esses percentuais não se sobrepuseram aos percentuais das colocações mais adequadas.

A tabela 8 apresenta um panorama geral da opção dos alunos pela *próclise*, *ênclise*, *mesóclise* e apagamento ou substituição do clítico pelo *SP anafórico* nas respostas do questionário. Os percentuais desejáveis foram calculados a partir das respostas mais adequadas para cada questão, considerando-se o grau de formalidade de cada contexto de comunicação.

**Tabela 8** – Opção de colocação pronominal dos alunos no questionário

	<i>Desejável</i>	<i>Turma A</i>	<i>Turma B</i>	<i>Média das turmas</i>
Próclise (%)	40	52,59	47,06	49,83
Ênclise (%)	40	22,22	20	21,11
Mesóclise (%)	0	1,48	1,18	1,33
Apagamento do clítico (%) <sup>23</sup>	20 <sup>24</sup>	22,97	31,76	27,36
Anulação da resposta (%)	0	0,74	0	0,37
Total (%)	100	100	100	100

Fonte: Questionário

Os resultados demonstraram, sobretudo, maior distanciamento entre o percentual de *ênclise* obtido e o desejável. Além disso, se comparados o percentual de *ênclise* obtido no questionário e o obtido na atividade diagnóstica (Tabela 3), observa-se uma queda de 14,53%. Tal queda pode ser explicada pelo fato de não ser a *ênclise* a colocação preferencial do PB e, principalmente, porque nos contextos descritos no questionário em que a norma gramatical recomenda a *ênclise*, o uso do pronome proclítico ou o seu apagamento não configura caso de estigma no PB atual. Aliás, na questão 4, o apagamento do clítico é tão adequado quanto a colocação do pronome átono antes do verbo, e a maior parte dos alunos optou pela anulação do clítico, em conformidade com os estudos de Freire (2012).

<sup>23</sup> Consideram-se não somente os casos de anulação do clítico, mas também a sua substituição pelo *SP anafórico*. Aliás, é sobre tal substituição que foi designado o percentual desejável para o item em questão.

<sup>24</sup> O cálculo de tal percentual está em conformidade com a norma gramatical no sentido de considerar apenas como desejável a substituição do clítico pelo *SP anafórico* na questão 7. Porém, considerando a possibilidade de anulação do clítico na questão 4, esse percentual poderia chegar a 40%, reduzindo na mesma proporção o percentual desejável de *ênclise*.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista [i] as teorias a respeito da interferência da atividade musical nas funções cerebrais humanas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades, a saber, para a formação global do homem, [ii] as orientações dos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, no sentido de que o ensino de gramática seja ancorado no texto, tenha como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno e contemple variedades linguísticas cultas e populares, com o intuito de ampliar a competência sociocomunicativa do aluno, e [iii] a complexidade do tema colocação pronominal, considerando o distanciamento que há entre o que propõe a tradição gramatical e os usos efetivos do PB, esta pesquisa propôs uma SD para o tratamento da colocação dos pronomes oblíquos átonos, ancorada no gênero textual música.

A hipótese era a de que a música favorece os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa e, dessa forma, este trabalho buscou investigar quais as contribuições da música para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e como utilizar a música para facilitar a assimilação dos conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, foi aplicada uma SD estruturada em seis módulos, os quais tiveram como ponto de partida uma ou duas canções. A respeito da utilização da música como ferramenta de ensino, os próprios alunos reconheceram ter compreendido melhor o conteúdo de colocação pronominal com a utilização da música nas aulas. De fato, o uso da canção no início das aulas possibilitou um ambiente mais propício à aprendizagem, bem como contribuiu para uma maior participação dos alunos nas discussões ocorridas durante os módulos. Quanto às formas de utilização da música na sala de aula, esta pesquisa utilizou-a como texto-base para a discussão do assunto de cada módulo, como paródia para a análise de regras gramaticais e como forma de relaxamento durante a realização de atividades. A respeito desse último uso, vale ressaltar que o mesmo exige certo cuidado por parte do professor, no sentido de administrar as canções a serem executadas durante a aula, a fim de evitar a agitação de um ou outro aluno, devido a sua predisposição em participar da escolha das canções.

Organizada em seis módulos, a SD buscou tratar da colocação dos pronomes oblíquos átonos em alguns textos, de modo que os alunos observassem a

intencionalidade dos usos dos clíticos pronominais em determinados contextos e, somente no quarto encontro, foram discutidas as regras que regem a colocação pronominal na Língua Portuguesa. Tal discussão fora feita de modo reflexivo, comparando as recomendações da tradição gramatical e os usos efetivos do PB, enfocando a necessidade de adequação do usuário da língua ao contexto sociocomunicativo em que se encontra. Por fim, foi distribuído um questionário para que os alunos avaliassem a SD e apontassem como se comportariam mediante algumas situações, as quais envolviam o uso de clíticos pronominais. Conforme supracitado, a maioria dos alunos (90,90%) reconheceu ter a música contribuído para a sua aprendizagem nas últimas aulas, enquanto 95,45% dos alunos apontaram a Língua Portuguesa como disciplina viável para a utilização da música em suas aulas.

Ainda sobre SD, a mesma não obteve êxito em sua totalidade, uma vez que o módulo avaliativo, a princípio, propôs aos alunos a composição de duas canções a fim de avaliar como eles fariam a colocação dos clíticos pronominais, contudo, devido à complexidade da tarefa, uma vez que exigia deles habilidades além do conhecimento de colocação pronominal, como noções musicais e conhecimentos sobre a composição de um hino, por exemplo, foi necessária a elaboração e a aplicação de um questionário para cumprir tal objetivo. Para que os alunos tivessem condições de realizar a proposta de avaliação inicial seriam necessárias mais aulas, todavia, uma SD estruturada em um grande número de aulas torna-se inviável para a prática pedagógica. Aliás, vale mencionar que a SD proposta por este trabalho, organizada em seis módulos distribuídos por doze aulas, é apenas uma sugestão, que poderá ser adaptada, mediante as necessidades do professor em cumprir planejamentos e contemplar variados aspectos no estudo da Língua Portuguesa.

Após a aplicação e a análise da SD, constatou-se que a mesma poderia explorar melhor a parte dos exercícios, levando o aluno a refletir e a operar mais sobre a linguagem. Nesse sentido, o módulo 3, por exemplo, no qual se trabalhou a música *Cálice*, poderia ser deslocado para depois do estudo das regras de colocação pronominal e, também, dar mais ênfase à análise dos clíticos presentes na letra da referida música. Quanto ao questionário, este poderia pedir justificativa para cada uma das questões, a fim de levar o aluno a explicitar o que considerou ou deixou de considerar para fazer a sua escolha. Isso poderia contribuir com o

desenvolvimento metacognitivo dos alunos e, até mesmo, com a avaliação do professor sobre a sua própria prática.

A respeito dos resultados obtidos a partir da avaliação da SD, 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 (2012). Destarte, nos contextos descritos na atividade avaliativa que exigiam certo grau de formalidade e, segundo a norma-padrão, deveria ser utilizada a *ênclise*, os alunos optaram pelo uso da *próclise* ou pelo apagamento do clítico. Contudo, nos referidos contextos, a colocação do clítico antes do verbo ou o seu apagamento não configuravam casos de estigma no PB.

Desse modo, no que se refere ao ensino da colocação pronominal, acreditamos que muito ainda há de se estudar e pesquisar a respeito. Todavia, este trabalho considerou positiva a utilização da música como ferramenta de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente, no sentido de despertar no aluno o interesse pelo conteúdo a ser trabalhado. Por fim, desejamos que esta pesquisa possa contribuir não somente para a reflexão dos profissionais de Letras, quanto à sua prática pedagógica, na perspectiva de contemplar as variedades linguísticas do PB no tratamento dos diversos temas gramaticais, mas também abrir caminhos para que profissionais de diferentes áreas do conhecimento desenvolvam pesquisas a respeito da utilização da música em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In.: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). 2. ed. 3ª reimpressão. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014. p.31-54.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 16.ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1536p.

\_\_\_\_\_. Português. *Bíblia Sagrada: Nova Tradução na Linguagem de Hoje*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010. 1408p.

\_\_\_\_\_. Português. *Bíblia online*. Versão Católica. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/vc/lc/15>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Português. *Bíblia online*. Sociedade Bíblica Britânica. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/tb/lc/15>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Português. *Bíblia online*. Nova Versão Internacional. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/lc/15>>. Acesso em: 02. Abr. 2016.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. *Projeto Teláris: Português*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Um modelo para a análise linguística do português brasileiro. In: \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? – Sociolinguística da educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 39-52

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Constituição Federal do Brasil*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08>> Acesso em 10 de dez. de 2014.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). 2. ed. 3ª reimpressão. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2014. p.13-29.

CASTILHO, A. de. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva: 2012.

COELHO, I. L.; *et al.* *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COSTA, N. B. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DUARTE, M. E. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: Martins, M. A.; TAVARES, M. A. *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p.115-142

\_\_\_\_\_; RAMOS, J. M. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

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

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, G. C. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Orgs.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012. p.91-109

GAINZA, V. H. de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

KOCH, I. V. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas: 2003.

LEVITIN, D. J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 2013.

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

MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p.9-35

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

O GLOBO. Rio de Janeiro, 02 abr. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.com.br>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. p.237-258

RODRIGUES, Wanderson José. *O povo tem voz*. Sample page. Disponível em: <<http://wandersonrodrigues.com.br/?p=1648>>. Acesso em: 08 maio 2016.

SACKS, O. *Alucinações musicais – relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TATIT, L. A. de M. *O cancionista*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. Colocação Pronominal. In: VIEIRA, S.R.; BRANDÃO, S.F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014a. p.121-146

\_\_\_\_\_. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Literaturas. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014b. (Mimeo.)

ZABALA, Antonio. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: \_\_\_\_\_. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.53-86.