

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Proposta pedagógica para o 6º ano do ensino fundamental quanto
à variação no uso de pronomes reflexivos**

Karine Peixoto Koppe e Silva

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL QUANTO À VARIAÇÃO NO USO DE
PRONOMES REFLEXIVOS**

KARINE PEIXOTO KOPPE E SILVA

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Fevereiro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Karine Peixoto Koppe e, 1988-
Proposta pedagógica para o 6º ano do ensino
fundamental quanto à variação no uso de pronomes
reflexivos / Karine Peixoto Koppe e Silva. - Rio de
Janeiro, 2021.
163 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação - Mestrado
profissional em Letras - ProfLetras, 2021.

1. Pronomes reflexivos. 2. Variação linguística. 3.
Morfofossintaxe. 4. Ensino . 5. Letramento. I. Freire,
Gilson Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de pós-graduação -
Mestrado profissional em Letras - ProfLetras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

KARINE PEIXOTO KOPPE E SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/02/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Eliete Figueira Batista da Silveira (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 511/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 23:08)
FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T
RODRIGUES DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1949476

(Assinado digitalmente em 19/05/2021 10:38)
GILSON COSTA FREIRE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1328759

(Assinado digitalmente em 25/06/2021 12:11)
ELIETE FIGUEIRA BATISTA DA SILVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 965.706.607-72

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:
511, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **18/05/2021** e o código de verificação: **052545b1a8**

A meu pai Aluizio (*in memoriam*) e a minha mãe Marli, exemplos de vida,
que sempre me ensinaram o valor da educação.

A minha irmã Cristiane, com todo amor e carinho,
por sempre me incentivar e acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu fortalecedor e conhecedor de todas as atribuições do meu coração, por permitir a concretização de mais um sonho.

A meu saudoso pai, que certamente continua cuidando de mim e que, neste momento, irradia felicidade e orgulho por esta conquista.

A minha querida mãe, por transmitir apoio no brilho dos seus olhos e nos abraços apertados.

A meus amados irmãos, sobrinhos, amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo, pelas manifestações de apoio e pelos momentos de descontração, que me ajudaram a recarregar as energias.

A meus colegas de curso, que compartilharam comigo momentos de alegria e de aflição e que acalentaram o meu coração com um simples olhar de cumplicidade.

A meus alunos, que, mesmo inconscientemente, despertaram em mim a vontade de aperfeiçoamento no exercício do magistério.

A meu orientador Prof. Dr. Gilson Costa Freire, pelo profissionalismo impecável, pela preciosa orientação, sem a qual não conseguiria realizar esta pesquisa, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos ao longo deste trabalho.

Às professoras presentes ao Exame de Qualificação, Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira e Profa. Dra. Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento, pelo carisma e pelas sugestões dadas no texto preliminar deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por contribuírem ricamente para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

SILVA, Karine Peixoto Koppe e. **Proposta pedagógica para o 6º ano do ensino fundamental quanto à variação no uso de pronomes reflexivos**. 2021. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Pesquisas sociolinguísticas (D'ALBUQUERQUE, 1984; NUNES, 1995; FREIRE, 2000; RODRIGUES; PEREIRA, 2005; MELLO, 2009; GRAÇA, 2016; LUCCHESI; SOUZA, 2018; TEIXEIRA; SILVA, 2019) atestam a ocorrência do apagamento do pronome reflexivo e da neutralização do clítico *se* em concorrência com a variante padrão para a expressão da categoria pronominal reflexiva na fala espontânea do português brasileiro. Tendo como base o aporte teórico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1963; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) e suas contribuições ao ensino (COAN; FREITAG, 2010), dentre elas os contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004) e os eixos do ensino de gramática segundo Vieira (2017), o objetivo geral deste trabalho é oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística, especialmente no tratamento da reflexivização, conforme preveem os documentos que regulamentam o ensino no país. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se (i) fazer uma análise de coleções de livros didáticos de Português destinadas ao ensino fundamental por amostragem, buscando não só verificar o tratamento que dispõem ao tema da variação linguística, como também examinar se a descrição da categoria pronominal reflexiva nelas presente contempla a perspectiva variacionista, em atendimento ao disposto pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; (ii) propor uma mediação pedagógica sobre a expressão da categoria pronominal reflexiva na perspectiva da variação, de maneira que possa levar os alunos a identificar a distribuição das variantes de reflexivização num contínuo oralidade-letramento, contemplando as práticas de escrita da sociedade letrada. Quanto à metodologia, este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica, documental e propositiva, uma vez que realiza uma revisão da literatura sobre a descrição da categoria pronominal reflexiva, faz um levantamento do mesmo conteúdo em livros didáticos e propõe uma mediação pedagógica para futura aplicação em sala de aula. A mediação proposta contempla atividades que articulam os três eixos do ensino de gramática (cf. VIEIRA, 2017) no tratamento do fenômeno variável e prevê a retextualização (MARCUSCHI, 2010) de um gênero prototípico da fala para outro próprio da escrita, a fim de observar a distribuição das variantes da categoria pronominal reflexiva, tendo como produção final a reescritura de um conto situado no campo de letramento do contínuo. A partir da mediação didática proposta, verificou-se que os eixos do ensino de gramática e o processo de retextualização podem ser uma ferramenta útil para operacionalizar o contínuo de variação proposto por Bortoni-Ricardo (2004) no tratamento de qualquer fenômeno linguístico variável, tal como a reflexivização.

Palavras-chave: Morfossintaxe. Variação. Pronomes reflexivos. Ensino. Letramento.

ABSTRACT

SILVA, Karine Peixoto Koppe e. **Pedagogical proposal for the 6th grade of middle school regarding the variation in the use of reflexive pronouns**. 2021. 163 p. Dissertation (Professional Master in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Sociolinguistic research (D'ALBUQUERQUE, 1984; NUNES, 1995; FREIRE, 2000; RODRIGUES; PEREIRA, 2005; MELLO, 2009; GRAÇA, 2016; LUCCHESI; SOUZA, 2018; TEIXEIRA; SILVA, 2019) attest to the occurrence of the reflexive pronoun deletion and the neutralization of the clitic *se* in competition with the standard variant for the expression of the reflexive pronominal category in spontaneous speech in Brazilian Portuguese. Based on Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1963; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) and their contributions to teaching (COAN; FREITAG, 2010), among them the linguistic variation continua proposed by Bortoni-Ricardo (2004) and the axes of grammar teaching according to Vieira (2017), the general objective of this work is to offer a contribution to the teaching of Portuguese as regards the approach to linguistic variation, especially in the treatment of reflexivization, as provided in the documents that regulate teaching in the country. As for the specific objectives, it is intended (i) to make an analysis of collections of Portuguese textbooks intended for primary education by sampling, seeking not only to verify the treatment they give to the subject of linguistic variation, but also to examine whether the description of the pronominal category reflected in them contemplates the perspective of variability, in compliance with the provisions of official documents for teaching Portuguese; (ii) to propose a pedagogical mediation on the expression of the reflexive pronominal category from the perspective of variation, so that it can lead the students to identify the distribution of the reflexive variants in the orality-literacy continuum, contemplating the writing practices of the literate society. As for the methodology, this work constitutes a bibliographical, documentary and propositional research, since it performs a literature review on the description of the reflexive pronominal category, surveys the same content in textbooks and proposes a pedagogical mediation, for future application in the classroom. The proposed mediation includes activities that articulate the three axes of grammar teaching (VIEIRA, 2017) in dealing with the variable phenomenon and provides for retextualization (MARCUSCHI, 2010) from a prototypical genre of speech to another one of writing, in order to observe the distribution of the variants of the reflexive pronominal category, having as final production the rewriting of a tale situated in the literacy field of the continuous. From the proposed didactic mediation, we notice that the axes of grammar teaching and the retextualization process can be a useful tool to operationalize the continuum of variation proposed by Bortoni-Ricardo (2004) in the treatment of any variable linguistic phenomenon, such as reflexivization.

Keywords: Morphosyntax. Variation. Reflexive pronouns. Teaching. Literacy.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi.....	19
Figura 2. Voz reflexiva segundo Bagno.....	40
Figura 3. Contínuo de classificação do <i>se</i> segundo Bagno.....	45
Figura 4. Imagem da chegada das personagens à casa de praia no filme <i>Os farofeiros</i>	117
Quadro 1. Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi (2010)	20
Quadro 2. Classificação dos pronomes pessoais segundo Bechara (2009).....	30
Quadro 3. Tipos de <i>se</i> segundo a gramática tradicional e seus equivalentes nas descrições dos linguistas.....	33
Quadro 4. Classificação dos pronomes segundo Perini (2016).....	37
Quadro 5. Pronomes reflexivos segundo Perini (2016).....	38
Quadro 6. Distribuição dos pronomes reflexivos a partir dos resultados de pesquisas sociolinguísticas.....	65
Quadro 7. Classificação dos pronomes pessoais segundo Costa e Marchetti (2018).....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	13
2.1 A Sociolinguística Variacionista e os Contínuos de Variação	13
2.2 O Processo de Retextualização.....	18
2.3 Os Eixos do Ensino de Gramática	21
2.4 O Tipo de Pesquisa.....	23
2.5 A Escola e os Alunos.....	25
3 REFLEXIVIZAÇÃO: DA TRADIÇÃO ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS ...	28
3.1 As Gramáticas de Base Tradicional.....	28
3.2 As Gramáticas de Orientação Científica	36
3.3 As Pesquisas Sociolinguísticas	48
4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS	68
4.1 As Orientações Oficiais sobre Ensino de Variação Linguística	68
4.2 A Abordagem da Variação em Livros e Materiais Didáticos.....	76
4.2.1 O tratamento do tema <i>variação linguística</i>	77
4.2.2 A descrição dos pronomes reflexivos	93
5 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A REFLEXIVIZAÇÃO	100
5.1 O Planejamento da Mediação Pedagógica.....	100
5.2 Os Gêneros Selecionados para o Processo de Retextualização	103
5.3 A Descrição das Atividades em cada Etapa da Mediação.....	105
5.3.1 Produção inicial e apresentação do projeto	105
5.3.2 Descrição didática da categoria pronominal reflexiva no contínuo fala-escrita.....	112
5.3.3 Didatização dos gêneros <i>causo</i> e <i>conto</i>	144
5.3.4 Retextualização do <i>causo</i> ao <i>conto</i>	149
5.3.5 Da retextualização à reescritura no gênero <i>conto</i>	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	159

1 INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a Língua Portuguesa passa ao longo do tempo são alvo constante de pesquisas. Nesse sentido, diversos estudiosos tentam descrever os fenômenos linguísticos variáveis, que podem ou não ocasionar mudanças na língua. Muitos desses fenômenos, bastante comuns na oralidade, acabam se manifestando também na escrita, especialmente na dos falantes pertencentes às classes populares.

Destarte, o objeto desta pesquisa surgiu a partir da percepção da influência de características da fala espontânea sobre a escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental (EF) da rede municipal do Rio de Janeiro. Quando escrevem, esses alunos manifestam a dificuldade de fazer uso de estruturas linguísticas próprias da cultura de letramento escolar, uma vez que não conseguem transitar, ainda, das estruturas linguísticas típicas de sua variedade para aquelas socialmente prestigiadas.

Dentre os fenômenos variáveis do português brasileiro (doravante PB), escolheu-se como tema deste trabalho a realização da categoria pronominal reflexiva, que apresenta, segundo diferentes pesquisas sociolinguísticas sintetizadas em Oliveira (2006), três variantes:

- (01) Eu *me* conformei com a decisão dele.
- (02) Eu \emptyset conformei com a decisão dele.
- (03) Eu *se* conformei com a decisão dele.

Em (01), observa-se o uso da variante padrão para expressar a categoria reflexiva, em conformidade com a prescrição da gramática tradicional. Em (02), vê-se o uso da categoria vazia, muito comum no dialeto mineiro (cf. D'ALBUQUERQUE, 1984), presente até na fala de indivíduos cultos de Minas Gerais. Já em (03), ocorre a neutralização do clítico *se*, que passa a ser empregado com qualquer pessoa gramatical para reflexivização, conforme aponta Oliveira (2006). Esse fenômeno, típico da oralidade, vem espraiando-se para a modalidade escrita de indivíduos com baixa escolarização ou com aprendizagem imperfeita da variante padrão, podendo ser encontrado em redações de alunos concluintes da Educação Básica. Segundo Oliveira (2006), a neutralização é um fenômeno pambrasileiro, que pode ter sido ocasionado por vários fatores linguísticos.

Entre os fatores extralinguísticos que influenciam a presença de estruturas linguísticas não padrão na escrita dos estudantes, destaca-se a classe social, visto que tais estruturas são

comumente encontradas na fala espontânea de segmentos populares da sociedade, o que acaba estigmatizando o aluno que delas faz uso e, conseqüentemente, aumenta o preconceito linguístico, inclusive no ambiente escolar. Não obstante isso, nota-se que não é incomum ouvir entre falantes com nível superior a neutralização do *se* em determinadas construções como “vamos *se* encontrar”, “vamos *se* falar mais” (com verbos na primeira pessoa do plural cruzando com o uso de “a gente *se* encontra”, “a gente *se* fala”), o que pode sugerir um processo de gramaticalidade em locuções como essas. No entanto, a neutralização na fala culta parece ser restrita a esses contextos, visto que, em outros, os falantes cultos tendem a não manifestá-la (“Eu *me* dei bem”; “Nós *nos* livramos disso”), diferentemente do que se verifica entre os falantes com baixa escolarização.

Tendo em vista que os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), chamam a atenção para a necessidade de abordar fenômenos linguísticos variáveis, esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho com a variação na expressão da categoria pronominal reflexiva. A escolha desse tema foi motivada a partir da observação frequente da ocorrência da variante estigmatizada, exemplificada em (03), não só na fala, mas também em textos escritos dos alunos. Desse modo, percebeu-se a necessidade de elaborar uma proposta didática com a variação que pudesse levar esses alunos a transitar de estruturas linguísticas típicas de sua variedade para outras próprias da cultura de letramento, a fim de inseri-los nas práticas de uso linguístico da sociedade letrada. Ademais, esse conteúdo gramatical está previsto na grade curricular do 6º ano do EF, ano escolar a que se destina a mediação pedagógica elaborada nesta pesquisa.

A fim de buscar amenizar o estigma sofrido pelos falantes de classes sociais menos favorecidas e de abrir caminhos para uma convivência democrática entre norma-padrão¹ e os verdadeiros usos (cf. LABOV, 2018 [1972]), é fundamental o papel do professor. Ele deve mostrar para seus alunos que a língua é múltipla e que todos já possuem uma variedade adquirida naturalmente no seio familiar. Em outras palavras, cabe ao professor esclarecer que todos têm capacidade de comunicação igualmente válida diante de outros falares, de maneira que nenhuma variedade é superior a outra. Em vista disso, este trabalho busca combater o preconceito linguístico existente na própria sala de aula, através de uma mediação pedagógica

¹ Segundo Faraco (2008), *norma-padrão* constitui um modelo abstrato (no caso brasileiro, representado pelos usos linguísticos praticados por escritores portugueses do século XIX), que foi adotado por instrumentos normativos como referência para regulação linguística. Essa norma distingue-se do que o autor chama de *norma culta comum standard*, que representa os usos linguísticos efetivamente manifestados pelos indivíduos cultos em situações mais monitoradas de fala e de escrita.

envolvendo atividades com diferentes textos, dispostos segundo o contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), de modo a contextualizar o emprego das variantes de reflexivização no PB.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à abordagem da variação linguística, conforme preveem os documentos que regulamentam o ensino no país. Entre os objetivos específicos, estão os seguintes: (a) fazer uma análise de coleções de livros didáticos de Português destinadas ao EF por amostragem, buscando não só verificar o tratamento que dispensam ao tema da variação linguística, como também examinar se a descrição da categoria pronominal reflexiva nelas presente contempla a perspectiva variacionista, em atendimento ao disposto pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; (b) propor uma mediação pedagógica sobre a expressão da categoria pronominal reflexiva na perspectiva da variação, de maneira que possa levar os alunos a identificar a distribuição das variantes de reflexivização num contínuo oralidade-letramento, contemplando as práticas de escrita da sociedade letrada.

Em vista dos objetivos traçados, este trabalho, além de bibliográfico e documental, é de natureza propositiva, por constituir a conclusão de um mestrado profissional na área de Letras, o que exige a elaboração de um produto que possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. No caso, esse produto é representado pela mediação didática sobre as formas pronominais reflexivas, a fim de conduzir os alunos a um nível de maior letramento e levá-los a reconhecer, nas interações sociais, a variante linguística adequada à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso.

Quanto à estrutura, o presente trabalho apresenta, após este primeiro capítulo introdutório, outros cinco. O segundo capítulo traz o aporte teórico-metodológico, ou seja, não só evidencia a fundamentação científica adotada – os conceitos basilares da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LAVOV, HERZOG, 1968), os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2004), o processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010) e os eixos do ensino de gramática (VIEIRA, 2017) –, como também descreve o tipo de pesquisa e o perfil da escola e dos alunos nos quais foi inspirada a mediação pedagógica elaborada. O terceiro capítulo contém a abordagem da reflexivização, mostrando a visão das gramáticas de base tradicional, das gramáticas de orientação científica e das pesquisas sociolinguísticas. O quarto capítulo faz uma análise crítica da abordagem do tema variação linguística e da descrição dos pronomes reflexivos em livros e materiais didáticos, a partir das

orientações oficiais sobre o ensino de variação em sala de aula. O quinto capítulo expõe a proposta de mediação pedagógica sobre a reflexivização que foi elaborada nesta pesquisa, desde o planejamento até a descrição de todas as atividades programadas. Finalmente, o último capítulo apresenta as considerações finais seguidas das referências.

Em linhas gerais, espera-se que este trabalho possa ajudar outros colegas professores na promoção de um ensino de gramática mais eficaz, que não se limite a reproduzir as prescrições da gramática tradicional preconizadas pelos puristas da língua. Espera-se, sobretudo, um ensino que oportunize a abordagem da variação linguística, segundo as orientações da BNCC, com o reconhecimento das diferentes variedades e seus contextos sociais de uso, de forma a ampliar a competência comunicativa dos alunos.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a linha teórica na qual se baseia a presente pesquisa, a Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino, como os contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), especialmente o contínuo oralidade-letramento, que endossará a mediação pedagógica aqui proposta. Em seguida, será exposto o processo de retextualização, importante para operacionalizar o desenvolvimento desse contínuo, como também os eixos do ensino de gramática, que fundamentaram a abordagem do fenômeno variável em sala de aula. Por fim, faz-se a caracterização do tipo de pesquisa implementado neste trabalho, bem como da escola e da turma à qual se destinaria a mediação pedagógica elaborada.

2.1 A Sociolinguística Variacionista e os Contínuos de Variação

Durante muito tempo, a língua foi analisada pela perspectiva estruturalista, tendo surgido posteriormente a gerativista, correntes que, apesar de suas especificidades, tinham em comum a abordagem do sistema linguístico como uma estrutura homogênea e abstrata, de maneira que o contexto social era prescindível em seus estudos. No entanto, a partir da década de 1960, essa concepção mudou, visto que surgiu a Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação e Mudança através dos pressupostos de Labov (1963) e do grupo formado por Weinreich, Labov e Herzog (1968) (doravante WLH).

Diferentemente das teorias anteriores, a Sociolinguística Variacionista objetiva descrever a variação e a mudança linguísticas por meio do contexto social de uma comunidade de fala, observando o uso real, ou seja, a fala mais natural e espontânea de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, a fim de averiguar o conjunto de normas linguísticas estabelecidas dentro dessa comunidade. Portanto, essa nova vertente de estudos passou a considerar a heterogeneidade da língua, uma vez que esta se apresenta em constante transformação, refletindo as diferenças representadas pelos grupos sociais. Assim, esse modelo teórico tem como pressuposto que toda mudança linguística é precedida por um período de variação em que duas ou mais formas de expressar determinado aspecto da língua (a variável dependente) competem entre si. Por sua vez, essas formas são conhecidas como variantes, podendo apresentar uma especialização semântica, com diferenças quanto à avaliação social. Todavia, nem toda alternância de variantes significa necessariamente que haverá uma mudança, podendo ser um caso de variação estável, como a que se percebe

atualmente na expressão da categoria pronominal reflexiva no PB, conforme será exposto no próximo capítulo.

Em seu aporte metodológico, a Sociolinguística Variacionista se apoia em uma análise quantitativa dos dados obtidos através do controle de fatores sociais (classe social, faixa etária, sexo, escolaridade, entre outros) e linguísticos (variáveis internas da língua), identificando os aspectos que mais interferem na escolha de uma variante ou de outra na mesma comunidade de fala. Cabe ressaltar que o sistema linguístico comporta regras de caráter categórico e variável. Uma regra categórica diz respeito a um único comportamento na estrutura linguística (p. ex. a anteposição do artigo ao substantivo em português), enquanto a regra variável perfaz a competição de duas ou mais variantes na realização de uma variável (p. ex. o uso de *nós* vs. *a gente*: *Nós* saímos hoje vs. *A gente* saiu hoje).

WLH (1968) indicaram que, primeiramente, é preciso ver a língua como dotada de heterogeneidade sistemática e, em seguida, perceber quais são os fatores condicionantes ao processo de mudança. Dessa forma, os autores propuseram cinco problemas para nortear a investigação sociolinguística, os chamados princípios empíricos da mudança linguística, a saber, (p. 183-187): restrições, transição, encaixamento, avaliação e implementação.

As *restrições* referem-se aos fatores linguísticos e extralinguísticos que determinam possíveis modificações ou propiciam condições para que uma mudança possa acontecer.

A *transição* corresponde à mudança de um estado a outro. Os autores questionam o fato de as pessoas continuarem falando enquanto a língua muda e chamam esse período de fase de menor sistematicidade. Isso acontece porque um mesmo falante intercala diferentes formas de uso sem perceber que a língua está mudando, até que uma delas acaba se tornando primordial, enquanto a outra se torna obsoleta.

O *encaixamento* diz respeito a como formas alternantes se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguísticas. Sobre esse princípio, WLH (1968) levantam as seguintes questões: (i) que outras mudanças podem estar associadas com determinada alteração na língua, de modo que o resultado não possa ser atribuído à coincidência? (ii) quais as possíveis relações em cadeia decorrentes do encaixamento da variável na estrutura linguística? (iii) como identificar grupos sociais aos quais as formas se vinculam (encaixamento da variável na estrutura social)? Como exemplo de encaixamento, pode-se citar a neutralização do clítico *se* em variedades populares do PB, tendo em vista que se manifesta como um efeito colateral do enfraquecimento da concordância (cf. GALVES, 1993) ocasionada pela entrada de formas pronominais inovadoras na variedade brasileira.

A *avaliação* analisa os efeitos da mudança segundo a percepção dos falantes. De acordo com WLH (1968), o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística e deve ser considerada. Para Labov (2018 [1972], p. 360), existem três maneiras de detectar a avaliação da mudança em relação às formas variantes: (i) *indicadores* – traços linguísticos sociais, sem nenhum padrão de alternância estilística e com pouca força avaliativa; (ii) *marcadores* – traços sociais e estilisticamente estratificados, pertencem a um nível abaixo da consciência, contudo produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva; e (iii) *estereótipos* – traços socialmente marcados.

Finalmente, a *implementação* relaciona-se às causas/motivações da mudança, procurando identificar sua origem, ou seja, em que parte da estrutura social e linguística uma mudança teve início.

A princípio, a Sociolinguística Variacionista se estabeleceu no campo da fonologia e, com o tempo, difundiu-se para outras áreas de estudo, uma vez que a teoria linguística visa à distribuição provável de informações da estrutura gramatical da língua em outros níveis linguísticos. Dessa forma, evidencia-se que, nas análises variacionistas, assim como os fatores sociais, os estruturais são essenciais na formação das amostras de pesquisas.

No tocante ao ensino, os estudos no âmbito da Teoria da Variação ensejaram o que ficou conhecido como Sociolinguística Educacional, que trouxe importantes contribuições, de acordo com Coan e Freitag (2010, p. 174): “i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade”. Desse modo, tal perspectiva pretende ampliar a competência linguística do aluno a partir da reflexão acerca da heterogeneidade da língua, visto que a sala de aula é composta por indivíduos que possuem diferentes vivências.

Sabendo disso, o professor deve adotar uma nova postura, a fim de contemplar a linguagem não padrão recorrente nos alunos e, assim, respeitar os diferentes modos de falar de cada um. Com base em determinada concepção, as autoras apontam três tipos de regras que devem ser praticadas por todos os docentes: “*Tipo I*: regras utilizadas em todos os estilos; *Tipo II*: regras nas quais uma forma é vista como arcaica, em final de processo de mudança; *Tipo III*: regras prescritivas (diga isso, não diga aquilo)” (p. 179). Assim, o professor precisa depreender que os alunos devem conhecer a norma socialmente prestigiada, para que possam utilizá-la em contextos de letramento, mas ao mesmo tempo não podem ser vítimas de preconceito, caso ainda não a dominem. Esse caráter opressor faz com que as mudanças

linguísticas não sejam benquistas pela sociedade.

A respeito dessas considerações, Bortoni-Ricardo (2004, p. 35) salienta que “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental”. Logo, a escola deve ser um ambiente que instigue a criatividade do aluno e o afaste de seu medo ou insegurança com sua língua materna. Para que isso aconteça, é necessário criar um local acolhedor, respeitando todas as diferenças linguísticas existentes e deixando para trás qualquer tipo de preconceito ou exclusão.

Destarte, as contribuições dos estudos variacionistas se tornaram tão pertinentes, que os documentos oficiais sobre o ensino no país mudaram a concepção de língua e passaram a elencar novas habilidades que priorizam a variação linguística. Dentre elas, Coan e Freitag (2011, p. 181) destacam, em sintonia com os PCN, “o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania; a ampliação do grau de letramento (todos são, de alguma forma, letrados nas sociedades modernas) e a abordagem de práticas linguísticas que considerem variação e mudança”. A partir disso, as autoras acreditam que os dados coletados pelas pesquisas sociolinguísticas possam ajudar a escola a repensar suas práticas pedagógicas, visto que possibilitam a verificação do uso da Língua Portuguesa em diferentes regiões do Brasil, levando, conseqüentemente, o aluno à compreensão da diversidade linguística, à proximidade com sua realidade social e à reflexão acerca do preconceito.

Dentre as contribuições da Sociolinguística Educacional, destaca-se a teoria dos contínuos de variação linguística proposta por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-63). Segundo a autora, para compreender a variação no PB são concebidas três linhas imaginárias, chamadas de contínuos, com o propósito de trazer uma renovação das práticas pedagógicas de educação em língua materna. São eles:

a) *Contínuo de urbanização* – apresenta dois extremos, em um polo se encontram as variedades rurais isoladas e no polo oposto há as variedades urbanas influenciadas por meios que visam à padronização da língua (p. ex. obras literárias, imprensa). Além disso, entre os dois polos localiza-se a zona *rurbana*, representada por grupos do interior de origem rural que migraram para a cidade com a preservação de seus antecedentes culturais, em especial seu repertório linguístico, ou pelas comunidades do interior residentes em lugares semirurais, submetidas à influência urbana, pela mídia ou pela absorção de tecnologia agropecuária. Nesse contínuo, não existe uma limitação rígida entre os três falares, havendo muitas sobreposições. Com relação aos fenômenos variáveis no contínuo, a autora estabelece dois tipos: os que representam traços descontínuos (quando não presentes em todos os pontos do

contínuo, como a troca do /l/ pós-vocálico por /t/, em “artura”, fenômeno característico de falares rurais) e traços graduais (comuns na fala de todos os brasileiros, como o cancelamento da desinência de infinitivo nas locuções verbais, exemplificado em “devo *fala*” em vez de “devo *falar*”).

b) *Contínuo de oralidade-letramento* – refere-se aos eventos de comunicação mediados pela fala ou pela escrita. Em uma das pontas, encontram-se os eventos de oralidade, que não recebem influência direta da língua escrita, e na outra estão os eventos de letramento, mediados pela língua escrita, sobre a qual costuma ter maior peso a tradição gramatical cultivada pelas agências padronizadoras (p. ex. imprensa, escola). Assim como no contínuo anterior, não existem limites rígidos entre os eventos de oralidade e de letramento, uma vez que um evento de letramento pode conter pequenos eventos de oralidade, tal como em um evento de oralidade podem acontecer eventos de letramento.

c) *Contínuo de monitoração estilística* – estabelece as situações de interação entre os falantes. De um lado, há as interações totalmente espontâneas (- monitoração) e de outro, as interações previamente planejadas e que exigem mais atenção do falante (+ monitoração). Segundo a autora, existem três fatores que levam os falantes a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Assim, de acordo com esses fatores, o indivíduo adequa sua fala, podendo, muitas vezes, oscilar as formas de interação.

Diante dos contínuos expostos acima, pensou-se sobre qual deles seria mais adequado à proposta de mediação pedagógica que seria empreendida neste trabalho. O contínuo de urbanização não caberia por duas razões: os alunos que seriam o público-alvo eram todos residentes em área urbana (no caso, na cidade do Rio de Janeiro); as diferentes variantes candidatas à representação da categoria reflexiva constituem traços graduais, ou seja, não são exclusivas dos falares rurais, podendo também ser encontradas nos urbanos.

O contínuo de monitoração estilística também não daria conta, pois o emprego de estruturas linguísticas prestigiosas que não fazem parte da variedade do aluno depende de um processo de letramento, de maneira que se o indivíduo não tiver aprendido tais estruturas, jamais conseguirá usá-las, por mais formal que seja a situação, já que se trata de uma mudança de gramática (e não de uma adequação linguística) empregada apenas por falantes que aprenderam outras normas para além de sua gramática internalizada (cf. DUARTE; SERRA, 2015). Assim, selecionou-se o contínuo de oralidade-letramento, tendo em vista que o emprego das variantes de reflexivização está diretamente relacionado ao tipo de evento de comunicação: nos marcados com o traço de oralidade, aparecerão todas as variantes, enquanto

nos de letramento predominará a variante padrão, segundo as práticas de uso linguístico da sociedade letrada brasileira.

2.2 O Processo de Retextualização

Para trabalhar com o contínuo oralidade-letramento, a mediação pedagógica prevê o emprego das operações de retextualização, descritas por Marcuschi (2010). De acordo com o autor, a retextualização constitui “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (p. 46). Em outras palavras, esse processo é uma das formas de passagem ou de transformação do texto falado para o escrito. Contudo, convém observar, como elucida Marcuschi (2010), que essa passagem (da fala para a escrita) não é uma transformação do caos (fala) para a ordem (escrita), mas sim uma passagem de uma ordem para outra ordem.

Destarte, a partir dessa observação, nota-se que o linguista aborda uma distinção entre fala e escrita diferente da estabelecida em décadas anteriores, quando prevalecia uma visão dicotômica entre as duas modalidades da língua. A princípio, muitos linguistas acreditavam que a fala era local do erro e do caos; já a escrita condizia com o bom uso da língua e indicava determinado poder dentre aqueles que a detinham. Com o passar do tempo e com a evolução das pesquisas e da própria língua, estudiosos começaram a constatar que essas modalidades constituem duas formas de organização, logo não há um representante para o erro/caos, bem como para a padronização da língua, ou seja, não existe superioridade entre elas, visto que ambas permitem a produção de textos coerentes formais ou informais.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010) esclarece que a visão dicotômica não se sustenta mais, uma vez que a fala e a escrita se mesclam em determinados contextos de realização. Não obstante haja diferenças entre elas, essas diferenças são contínuas, pois compõem alternativas de uso da língua no cotidiano. Dessa forma, o linguista considera que ambas são modalidades de uso da língua (dois modos de uso) e não dois dialetos. Em síntese, nas palavras do autor, “[n]a sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar usuários” (p. 22). Ele completa ratificando que

[as] relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades e uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Em vista disso, o autor propõe um contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita. Há gêneros que são prototípicos da fala, enquanto outros são da escrita. No entanto, há aqueles que mesclam características das duas, o que remete a dois postulados: *meio* e *concepção*.

O meio de produção de um gênero pode ser sonoro ou gráfico, enquanto a concepção pode ser oral ou escrita. Por conseguinte, a fala constitui meio sonoro e concepção oral; a escrita, meio gráfico e concepção escrita. A figura a seguir apresenta o contínuo de gêneros textuais formulado pelo autor, em que se pode perceber a distribuição das diferentes práticas discursivas:

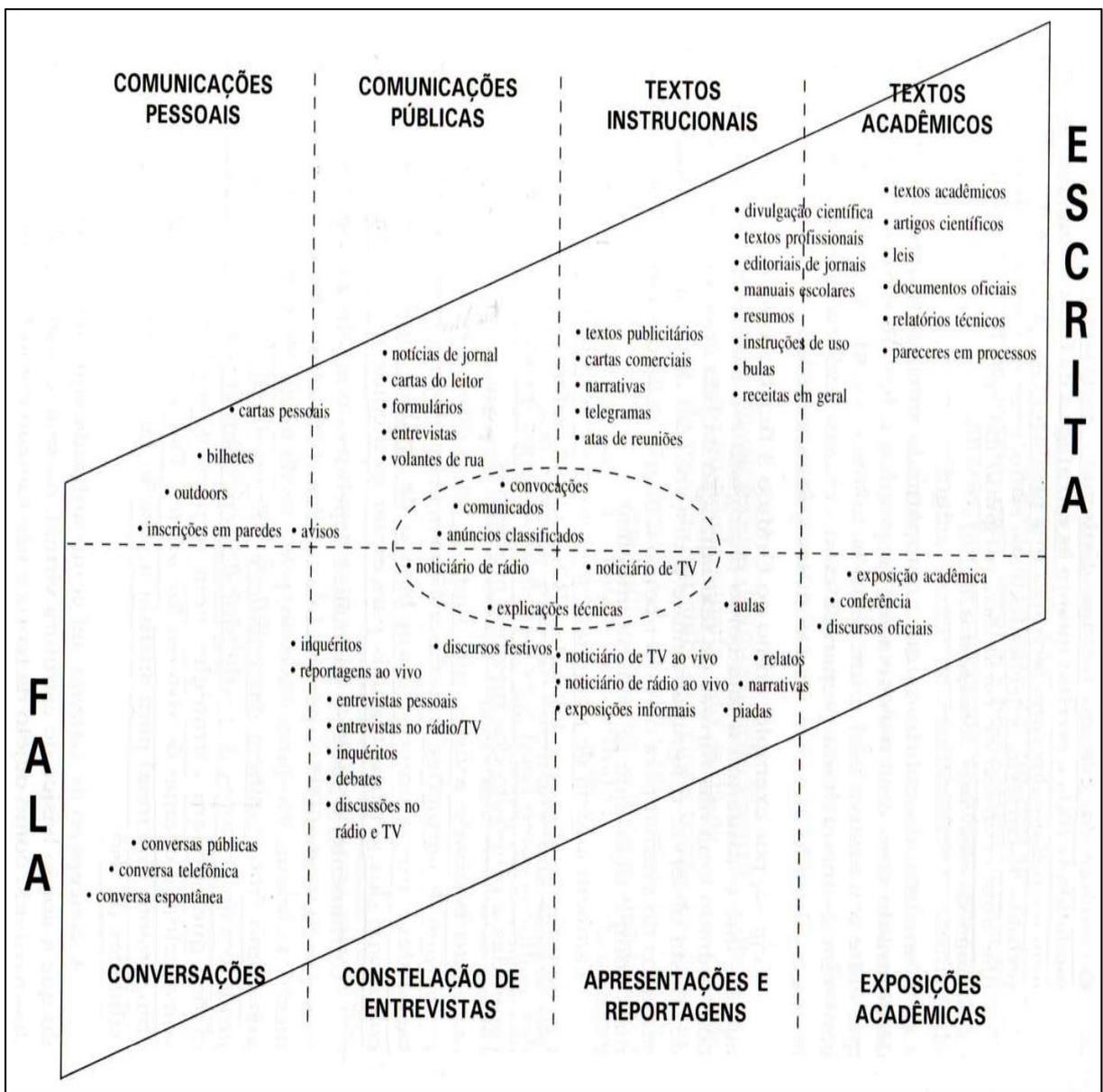


Figura 1. Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010, p. 41)

Apesar de Marcuschi (2010) tratar do processo de retextualização na perspectiva da fala para a escrita, ele reconhece quatro possibilidades de retextualização, apontadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização segundo Marcuschi (2010)

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i> (entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i> (conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i> (texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i> (texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48)

No entanto, o autor decidiu tratar da retextualização do primeiro tipo, a passagem do texto falado para o texto escrito, de modo que enumerou nove operações de retextualização nesse contexto. Elas poderiam ser organizadas em dois grandes conjuntos:

- a) operações que seguem regras de regularização e idealização (abrangem as operações 1-4) e se fundam nas estratégias de eliminação e inserção;
- b) operações que seguem regras de transformação (abrangem as operações 5-9 e as operações especiais) e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação.

Na sequência, são indicadas todas as operações que configuram a passagem do texto oral para o texto escrito, segundo a proposta do autor:

- 1ª OPERAÇÃO:** eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação* baseada na idealização linguística);
- 2ª OPERAÇÃO:** introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégia de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia);
- 3ª OPERAÇÃO:** retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia de eliminação* para uma condensação linguística);
- 4ª OPERAÇÃO:** introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (*estratégia de inserção*);
- 5ª OPERAÇÃO:** introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (*estratégia de reformulação* objetivando explicitude);
- 6ª OPERAÇÃO:** reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (*estratégia de reconstrução* em função da norma escrita);
- 7ª OPERAÇÃO:** tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade);
- 8ª OPERAÇÃO:** reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*);
- 9ª OPERAÇÃO:** agrupamento de argumentos condensando as ideias (*estratégia de condensação*) (MARCUSCHI, 2010, p. 75, grifos do autor).

Além dessas, encontram-se também as operações especiais que conferem uma readaptação dos turnos (nos diálogos) para formas monologadas ou dialogadas. Assim, evidencia-se que a sequência inicial pode consistir em um texto falado monologado ou em um texto falado dialogado. Independentemente do modelo, qualquer um servirá como texto-base para a retextualização com a finalidade de chegar ao texto-alvo (texto escrito).

Ressalta-se, ainda, que, durante a retextualização, o indivíduo pode concluir sua tarefa em qualquer ponto do processo, sem precisar passar por todas as operações. Portanto, para uma retextualização ser bem-sucedida não é preciso realizar todas as operações nem seguir a ordem estabelecida. Por conseguinte, em vista do grau de maturidade da turma para a qual foi elaborada a mediação pedagógica (6º ano do EF), serão contempladas as operações 1, 3 e 7. As duas primeiras por constituírem procedimentos mais gerais relacionados às regras de idealização e regularização na passagem do oral para o escrito; a última por estar relacionada à seleção de estrutura morfossintática prestigiada pela escrita praticada pela sociedade letrada, no caso o emprego do clítico prescrito pela tradição escolar para cada pessoa gramatical na expressão da categoria pronominal reflexiva, objeto desta pesquisa.

Em suma, Marcuschi (2010) esclarece que o modelo proposto das atividades de retextualização não é uma fórmula perfeita, mas, sobretudo, trata-se de uma perspectiva que oferece uma vantagem por evidenciar o aspecto textual-discursivo e não apenas estruturas formais. Ademais, tal processo minimiza a visão dicotômica acerca da relação entre fala e escrita, evidenciando que a escrita não é uma mera representação da fala, além de salientar que a língua é um fenômeno sociocultural. Por conta disso, as operações de retextualização fundamentarão a mediação pedagógica desta pesquisa, uma vez que serão propostas atividades que conduzirão os alunos dos eventos de oralidade àqueles com traço de letramento.

2.3 Os Eixos do Ensino de Gramática

Com o intuito de apresentar um tratamento pedagógico mais produtivo ao lidar com o componente gramatical em sala de aula, Vieira (2017) concebeu o que ela chama de proposta experimental para o ensino de gramática a partir de três eixos. Segundo a autora, o principal objetivo do ensino de língua materna é o desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos. Contudo, aliados a esse objetivo maior, encontram-se também os conteúdos gramaticais. Dessa forma, “o desafio [...] é acima de tudo metodológico: o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto

ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2017, p. 70).

Com base nos objetivos gerais e específicos da área de língua/linguagens, a autora fundamentou três eixos ou frentes de trabalho para a aplicação do ensino de gramática nas aulas de Português. Tais eixos de ensino buscam realçar os seguintes aspectos: “(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 71).

O eixo 1, *Ensino de gramática e atividade reflexiva*, enfoca atividades de três naturezas, conforme a contribuição de Franchi (1991): a linguística, a epilinguística e a metalinguística². A primeira corresponde às atividades de um saber linguístico inerente ao aluno, de maneira que a atividade linguística busca ativar um sistema a que o próprio aluno já teve acesso fora da escola. Já a segunda consiste em levar os alunos a refletir sobre a língua a partir da comparação entre diferentes modos de expressão, experimentando novas formas linguísticas, ou seja, eles operam sua própria linguagem, efetuando outros recursos gramaticais. Por fim, a terceira refere-se a um saber linguístico consciente, instigante, pois não se limita a um fim em si mesmo. Desse modo, aprimora-se, de forma inteligente, a sistematização gramatical através dos fatos significativos da língua, permitindo ao aluno descrever conscientemente a linguagem.

Em suma, o primeiro eixo visa à abordagem reflexiva da gramática inserida nesses três tipos de atividades, as quais devem desenvolver uma consciência linguística em torno dos conhecimentos que o falante tem de sua própria língua. Assim, o trabalho com as estruturas gramaticais atribui sentido aos conteúdos linguísticos.

Já o eixo 2, *Ensino de gramática e produção de sentidos*, consiste em apresentar maneiras para realizar um trabalho produtivo quanto ao papel da gramática para a codificação de sentidos inerentes ao texto, ou seja, trata-se do desenvolvimento de atividades que promovam o reconhecimento de que os elementos gramaticais (os vocábulos formais com sua constituição morfofonológica, além das construções sintagmáticas, oracionais e a inter-relação entre períodos) concorrem para a construção do sentido dos textos. Em síntese, o segundo eixo tem por objetivo aprimorar a articulação entre o ensino de gramática e as atividades tanto de leitura quanto de produção de textos.

Por sua vez, o eixo 3, *Ensino de gramática, variação e normas*, busca correlacionar a norma ou variedade linguística do aluno a outras, dentre estas a de prestígio. Desse modo,

² Vieira (2017) retomou a proposta de Carlos Franchi (1991), que foi republicada em obra póstuma em 2006.

Vieira (2017) destaca que é de suma importância que, nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno seja levado a reconhecer as estruturas da língua as quais ele não domina, ou seja, que não fazem parte de sua variedade linguística, a fim de que possa ampliar seu repertório linguístico como parte do processo de letramento escolar.

De acordo com a linguista (p. 78-79), os alunos, em sala de aula, precisam conhecer as normas cultas, a fim de avaliar a proximidade ou a distância dessas normas em relação (i) às normas já dominadas por eles; (ii) às normas encontradas nos diferentes gêneros textuais expostos nas aulas de língua materna; e (iii) às normas idealizadas, mas que se tornaram obsoletas por serem ancoradas em sincronias passadas.

A partir da proposta do eixo 3, a autora defende que em sala de aula se promova uma descrição realista das estruturas linguísticas da norma culta, correspondente ao uso dos falantes letrados, uma vez que esta é variável, pois se adequa ao registro (formal ou informal), como também às particularidades dos gêneros discursivos e à modalidade (escrita ou falada). Portanto, as aulas de Português devem ser pautadas nas normas de uso, nos padrões reais da língua (variações), não nos padrões ultrapassados, para que, então, propiciem ao estudante o conhecimento das diversas variantes linguísticas, tornando-o capaz de reproduzi-las a depender do contexto de comunicação.

Em linhas gerais, a proposta de Vieira (2017) sustenta que o Eixo 1 (reflexivo) junto ao Eixo 2 (competência comunicativa) devem ser combinados com o Eixo 3 (variação linguística), para que haja um processo de letramento completo, seja no âmbito da percepção (leitura), seja no da criação (produção textual). Cabe evidenciar, para fins desta pesquisa, a escolha do Eixo 3 como norteador da mediação pedagógica, visto que normalmente carece de aprofundamento em materiais didáticos (cf. capítulo 4), o que evidentemente não exclui a interface com os outros dois eixos.

2.4 O Tipo de Pesquisa

Em razão da pandemia de Covid-19, não foi possível aplicar a mediação pedagógica elaborada nesta dissertação por dois motivos principais: o retorno incerto das aulas presenciais e a falta de acesso à internet que atinge uma parte considerável dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro.

A princípio, pensou-se em aplicar as atividades de forma remota, porém todos os professores da escola onde se desenvolveria o trabalho decidiram não usar a ferramenta digital, fornecida pela prefeitura para ministrar as aulas, devido à exclusão digital e ao difícil

manuseio do aplicativo. Dessa forma, o meio de comunicação entre escola e alunos foi estabelecido através do aplicativo de mensagens *WhatsApp* dos responsáveis para o envio das atividades e, mesmo assim, muitos continuaram sem acesso às questões. Ademais, a escola não conseguiu o retorno de todos os responsáveis, logo não foi possível saber quantos alunos receberam e responderam as tarefas escolares. Registre-se que o envio dessas tarefas era realizado pela direção da escola, de modo que todas as turmas de 6º ano recebiam os mesmos exercícios, impossibilitando qualquer trabalho mais específico.

Além disso, como as atividades da mediação pedagógica contemplam as variantes padrão e não padrão, os responsáveis poderiam não compreender o projeto e achar que a professora estaria ensinando “erros de português” aos alunos. Outro fator que determinou a não aplicação remota foi a possibilidade de as atividades digitadas e realizadas em casa sofrerem interferências dos responsáveis e, portanto, não serem tão fidedignas quanto aquelas realizadas no ambiente escolar.

Em razão de tudo o que foi exposto, optou-se por uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental (cf. GIL, 2008). O caráter bibliográfico se revela por empreender uma revisão da literatura sobre a descrição da categoria pronominal reflexiva em gramáticas tanto normativas quanto científicas e em pesquisas sociolinguísticas representativas de diferentes regiões do país que se debruçaram sobre esse fenômeno variável do PB. Com relação à natureza documental, o trabalho empreende o levantamento da descrição da categoria pronominal reflexiva em livros didáticos, a fim de verificar até que ponto essas obras atendem ao disposto nos documentos oficiais que tratam do ensino de Português sobre a necessidade de abordar a variação linguística no ensino de conteúdos de gramática.

Por outro lado, como se trata de um programa de mestrado profissional na área de Letras, que exige um produto como forma de atender a alguma necessidade dos alunos percebida na prática docente, o trabalho também traz uma proposta de mediação didática com o fenômeno da reflexivização, a fim de que possa ser posteriormente aplicada em sala de aula.

Diante do aspecto documental desta pesquisa, nortearam o trabalho as seguintes questões:

- a) Como os livros didáticos apresentam a variação linguística?
- b) Em que medida descrevem a reflexivização como fenômeno variável, a fim de atenderem ao disposto nos documentos oficiais?

Em vista das questões levantadas, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

- a) os livros didáticos abordam a variação linguística de modo insuficiente, descrevendo

aspectos superficiais;

- b) na descrição da categoria pronominal reflexiva, esses materiais mantêm uma perspectiva tradicional sem contemplar a variação.

2.5 A Escola e os Alunos

O presente trabalho resultou da observação de uma necessidade de aprendizagem detectada entre os alunos de uma turma de 6º ano do EF da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes, localizada no bairro de Santa Cruz, zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com dados coletados do Data.Rio³, esse é um dos bairros cariocas com o índice de desenvolvimento social (IDS) mais baixo, permanecendo na 147ª posição de um total de 158 municípios analisados.

A escola possui fácil acesso, está situada atrás da 10ª CRE e fica próxima ao hospital Pedro II, sendo, portanto, bem conhecida na região, não apenas pela localização, mas também pela qualidade de ensino e pelas regras impostas em seu regime interno. Com relação às instalações, o local apresenta 13 salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de artes, uma sala dos professores (com dois banheiros e uma pequena cozinha anexos), uma sala da direção/coordenação, uma secretaria (com um banheiro), uma sala de administração, uma quadra, dois pequenos pátios (sendo um externo), um refeitório (com uma cozinha e uma despensa), quatro banheiros e três depósitos.

Quanto à composição do quadro da equipe, a escola possui ao todo 80 funcionários: duas diretoras, sendo uma geral e uma adjunta, além de um apoio à direção; duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma responsável pelo diurno e outra pelo noturno; 55 professores; 22 pessoas que compõem a equipe de apoio (merendeira, manipulador de alimento, agente educador, controlador de acesso, secretária, agente de educação especial e estagiário). Além disso, os ambientes comportam 1432 alunos, divididos em três turnos e organizados em 38 turmas, sendo 26 diurnas (sete turmas de 6º ano; seis de 7º; cinco de 8º; quatro de 9º e quatro projetos – um de Carioca I, equivalente, simultaneamente, aos 6º e 7º anos e três de Carioca II, correspondentes, simultaneamente, aos 8º e 9º anos) e 12 noturnas (da alfabetização ao 9º ano, na modalidade de ensino PEJA⁴).

No tocante ao Projeto Político Pedagógico (PPP), o documento contextualiza a unidade escolar com o propósito de expor a realidade dos estudantes matriculados. Sendo

³ Dados disponíveis em: <http://www.data.rio/>

⁴ Programa de Educação de Jovens e Adultos.

assim, salienta-se que a escola foi construída em 1934 para atender uma área então pouco povoada, que ainda apresentava uma estrutura socioeconômica de base rural. Com o processo de urbanização ao longo do tempo, a região apresentou grande desenvolvimento demográfico, a ponto de, em 1992, a instituição ter a ampliação de suas instalações, a fim de poder receber um maior número de alunos. No entanto, quase três décadas depois da reforma, o local ainda sofre com alguns problemas da estrutura física original, fato que dificulta o trabalho docente e a acomodação dos discentes.

Atualmente, a unidade escolar recebe um grande número de alunos, especialmente por dois fatores: a crescente quantidade de construções de conjuntos habitacionais populares e a instalação da empresa *Ternium Brasil* (antiga *Companhia Siderúrgica do Atlântico – CSA*), fato que aumentou a oferta de emprego na região. Dessa maneira, em sua maioria, os alunos matriculados moram nos conjuntos habitacionais próximos à escola. De modo geral, as residências dispõem de saneamento básico, abastecimento de água potável, luz elétrica e áreas de lazer em suas proximidades. Contudo, o crescimento dessas construções em larga escala e a instalação da siderúrgica contribuíram para a diminuição da arborização local e a ampliação da emissão de poluentes, causando, conseqüentemente, o aumento da temperatura do bairro (que está mais quente a cada ano, de acordo com informações dos setores de meteorologia do município) e problemas de saúde à população local.

Com relação ao acesso à cultura, o bairro de Santa Cruz oferece alguns espaços culturais para a comunidade, como os seguintes: quadra da Escola de Samba Acadêmicos de Santa Cruz; Cidade das Crianças; Centro Cultural de Santa Cruz; Vila Olímpica e Lona Cultural Sandra de Sá. Todavia, existe uma dificuldade de acesso ao transporte, nem sempre possibilitando o uso dos espaços citados com a necessária frequência pelos alunos. Há também a necessidade de uma programação sistemática mais organizada e de melhor divulgação dos eventos. Assim, grande parte dos alunos não tem o hábito de frequentar cinemas, teatros, bibliotecas, museus e outros locais que propiciam momentos de lazer e cultura, além de o acesso aos livros se tornar restrito, majoritariamente, ao ambiente escolar.

Mediante o exposto, as diretrizes gerais do PPP da escola objetivam preparar o aluno, através da leitura e da escrita, para que possa exercer o seu lugar na sociedade brasileira, tendo em vista o seu desenvolvimento como um cidadão crítico e participativo, consciente de seus direitos e deveres. Como objetivo específico da disciplina de Língua Portuguesa, o documento tem em vista as seguintes propostas de trabalho: valorização da leitura como forma de conhecimento; desenvolvimento e ampliação do universo da leitura através do uso

de diferentes gêneros discursivos, intertextos, etc.; apropriação e análise dos aspectos fundamentais da estrutura e uso da língua, enriquecendo a produção oral e escrita.

Como se verifica, a Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes tem como norteador de seu projeto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual possibilita um novo olhar sobre a organização da escola, visando à transformação do espaço escolar através da reorganização de seu tempo, a fim de estabelecer a complementação das relações pedagógicas entre cultura e conhecimentos sistematizados, e priorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, o PPP da escola articula a organização curricular e cultural, ampliando a rede de significações da ação pedagógica, por meio de propostas que possibilitem a (re)construção e materialização de valores individuais e coletivos, contribuam para a ampliação do conceito de cidadania e permitam o acesso dos alunos à (re)descoberta da importância da leitura, fazendo com que os mesmos se apropriem de novos conhecimentos e se reconheçam enquanto sujeitos participantes.

Ademais, no início do ano letivo, a instituição implementa um método de avaliação para formar as turmas: todos os alunos do 6º ano, sejam novos ou repetentes, realizam duas provas diagnósticas, Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas e corrigidas pelos próprios professores da escola. Sendo assim, as turmas são organizadas de acordo com o desempenho/resultado nessas provas diagnósticas e seguem nessa arrumação até o 9º ano, a fim de unificar um trabalho diferenciado que alcance todos os discentes, de modo que consigam acompanhar os conteúdos ministrados em todas as disciplinas.

Os alunos que inspiraram a construção da mediação didática proposta neste trabalho eram do 6º ano do EF e compunham a turma 1606, que apresentou um dos piores desempenhos em leitura e escrita na prova diagnóstica proposta pela escola, fato que corroborava o preconceito linguístico que os discentes sofriam. No ano letivo interrompido pela pandemia, a turma era formada por 32 alunos, entre 11 e 13 anos, sendo 17 meninos e 15 meninas (uma incluída). Desse total, havia nove repetentes. Conforme mencionado, muitos possuíam acesso a livros apenas na escola, de modo que a maioria ainda não tinha desenvolvido o hábito de leitura.

3 REFLEXIVIZAÇÃO: DA TRADIÇÃO ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Este capítulo apresenta a abordagem das formas pronominais reflexivas, especialmente do clítico *se*, desde a descrição das gramáticas tradicionais, passando pelas gramáticas de orientação científica, até chegar aos resultados de pesquisas sociolinguísticas concernentes à temática. Antes de fazer esse percurso, faz-se necessário tratar de aspectos importantes para este trabalho, como o conceito de pronomes clíticos e o recorte descritivo adotado.

Segundo Graça (2016, p. 14), os pronomes clíticos são

pronomes pessoais que também podem ser designados pronomes átonos ou clíticos especiais. Os pronomes pessoais denotam a pessoa gramatical das entidades participativas no ato comunicativo. Os pronomes clíticos, por sua vez, correspondem às formas átonas do pronome pessoal. São objetos estruturalmente simples – quase sempre monossilábicos – que existem nas línguas naturais e que não têm acentuação própria e por isso dependem do acento da palavra que está imediatamente antes ou depois (normalmente um verbo).

Teixeira e Silva (2019), em consonância com esse conceito, confirmam que o item linguístico *se* pertence ao conjunto dos clíticos especiais ou pronomes pessoais átonos, pois depende do acento do verbo e não possui posição fixa em relação a ele.

Por outro lado, a categorização do clítico *se* constitui um desafio para muitos estudiosos, pois ele detém diversas possibilidades de interpretação, tais como reflexivo, partícula apassivadora, índice de indeterminação, item expletivo, entre outras, o que gera contornos indefinidos e dúbios, tornando-o objeto de frequentes análises. Embora haja esse emaranhado de comportamentos, o reconhecimento de uma das interpretações do clítico *se* como pronome reflexivo é unânime entre os pesquisadores da língua, sendo esse o recorte descritivo deste trabalho. Conforme Rocha Lima (2019, p. 391), nessa acepção, é empregado, majoritariamente, em relação ao próprio sujeito do verbo, sendo agente e paciente da ação ao mesmo tempo, ou seja, “o sujeito executa um ato reversivo sobre si mesmo”, como em

(01) Os empregados *se* despediram.

3.1 As Gramáticas de Base Tradicional

A gramática tradicional (doravante GT) ou normativa é guiada pela herança greco-latina e pauta-se em exemplos de obras literárias para discorrer sobre os fatos linguísticos. Assim, é notório que a variedade descrita é a padrão, fincando-se em textos literários e distanciando-se, muitas vezes, dos usos correntes do PB.

Apesar de os documentos oficiais propagarem a necessidade da abordagem de fenômenos variáveis no eixo da análise linguística, que integra o componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa, a gramática normativa ainda é colocada como único parâmetro de uso linguístico, fato que negligencia o estudo de outras variedades nas escolas, que acabam privilegiando o ensino tradicional, haja vista a descrição dos tópicos gramaticais presente em muitos dos livros didáticos nelas adotados (cf. FREIRE, 2018). Dessa maneira, a fim de verificar a abordagem das formas pronominais reflexivas em instrumentos normativos, esta seção propõe a análise de três gramáticas de base tradicional: *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009); *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2017 [1985]); e *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (2019 [1972]).

Cumprir frisar que a expressão da categoria pronominal reflexiva representa um fenômeno variável no PB, mas as gramáticas normativas, de modo geral, não se propõem a tratar dessa variação. Como seu compromisso é com a variedade clássica literária, só descrevem o uso categórico da variante padrão, concentrando-se especialmente nos valores semânticos do pronome *se*, reflexivo ou recíproco.

Ao tratar da classe dos pronomes, Bechara (2009) inicia suas ponderações sobre os elementos dessa classe como

(...) “formas sem substância”, isto porque apresentam apenas, ou em primeiro lugar, um significado categorial, sem representar nenhuma matéria extralinguística. Por isso, os pronomes são substantivos, adjetivos, advérbios e – em algumas línguas que não o português – até verbos. Diferem dos lexemas porque não possuem significado lexical, ou, se o apresentam, têm um significado lexical genérico (“pessoa”, “coisa”, “lugar”, “tempo”, “modalidade”, etc.), dado pela situação ou por outras palavras do contexto (BECHARA, 2009, p. 112).

Após essa definição, o autor expõe a classificação dos pronomes, iniciando pelos pessoais, aqueles que designam as pessoas do discurso⁵. Nessa categoria, há uma subdivisão, a saber: retos (exprimem função de sujeito) e oblíquos (possuem função de complemento ou de adjunto). Partindo do pressuposto de que, para cada pronome reto, há um oblíquo correspondente, o gramático propõe o seguinte quadro pronominal:

⁵ Para Evanildo Bechara (2009, p. 162), “são duas as pessoas determinadas do discurso: 1ª *eu* (a pessoa correspondente ao falante) e 2ª *tu* (correspondente ao ouvinte). A 3ª pessoa, indeterminada, aponta para outra pessoa em relação aos participantes da relação comunicativa”.

Quadro 2. Classificação dos pronomes pessoais segundo Bechara (2009)

PRONOMES PESSOAIS RETOS		PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
		Átonos (sem prep.)	Tônicos (c/prep.)
Singular	1ª pessoa: <i>eu</i>	<i>me</i>	<i>mim</i>
	2ª pessoa: <i>tu</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>
	3ª pessoa: <i>ele, ela</i>	<i>lhe, o, a, se</i>	<i>ele, ela, si</i>
Plural	1ª pessoa: <i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós</i>
	2ª pessoa: <i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vós</i>
	3ª pessoa: <i>eles, elas</i>	<i>lhes, os, as, se</i>	<i>eles, elas, si</i>

Fonte: Bechara (2009, p. 164)

Acerca da construção reflexa, o gramático distingue dois tipos de reflexivos: o reflexivo próprio (02), quando o sujeito é, ao mesmo tempo, sujeito e paciente, significando *a mim mesmo, a ele mesmo*, etc.; e o reflexivo recíproco (03), quando há uma ação mútua entre dois ou mais indivíduos, significando *um ao outro, reciprocamente*. Observem-se os exemplos:

(02) João *se* banha.

(03) João e Maria *se* escrevem. (um escreve ao outro)

Com relação a essas construções, o autor enfatiza que tanto a função própria quanto a recíproca são determinadas por interpretações contextuais, de acordo com as unidades léxicas. Assim em (i) *João e Maria se miram*, o contexto favorece a interpretação de um reflexivo recíproco; já em (ii) *João e Maria se miram no espelho*, a interpretação mais comum é a de um reflexivo próprio (cf. BECHARA, 2009, p. 177).

De acordo com o gramático (p. 178), o pronome *se* também pode se juntar a verbos que expressam sentimento (*admirar-se*). Nesse caso, o *se* não recebe classificação especial, visto que seu sentido reflexivo deixa de ser reconhecido, considerando-o, então, como parte integrante do verbo. Pode, ainda, aparecer junto de verbos que indicam movimento ou atitudes da pessoa em relação ao seu próprio corpo (*sentar-se*) e, receber uma classificação especial, chamando-se pronome de realce ou expletivo.

Prosseguindo o levantamento das gramáticas normativas sobre a categoria reflexiva, em Cunha e Cintra (2017, p. 293) aparece a seguinte explicação: “Quando o objeto direto ou indireto representa a mesma pessoa ou a mesma coisa que o sujeito do verbo, ele é expresso

por um pronome reflexivo”. Para os autores, esse pronome apresenta três formas próprias, *se*, *si* e *consigo*, que se aplicam tanto à 3ª pessoa do singular quanto à 3ª pessoa do plural, como em (04) e (05), respectivamente. Além disso, nas demais pessoas, as formas são representadas pelos pronomes oblíquos *me*, *te*, *nos* e *vos*, conforme mostram os exemplos (06) e (07):

(04) Ele vestiu-*se* rapidamente.

(05) Eles vestiram-*se* rapidamente.

(06) Eu *me* feri.

(07) Nós *nos* vestimos.

Segundo a prescrição tradicional, vê-se que para cada uma das pessoas gramaticais há um pronome oblíquo específico para expressar a categoria reflexiva, sendo esse uso linguístico prestigiado pela escola em detrimento dos apresentados por outras variedades linguísticas, como o apagamento (“Eu já \emptyset arrependi disso”) ou a neutralização (“Eu já *se* arrependi disso”), que chegam ao espaço escolar.

Em sua descrição, os dois gramáticos também propõem a distinção entre os valores reflexivo e recíproco do *se* a partir do exemplo a seguir:

(08) Joaquim e Pedro enganaram-*se*.

Nesse exemplo, pode-se depreender que os dois, *Joaquim* e *Pedro*, cometeram o engano ou que *Joaquim* enganou *Pedro* e este a *Joaquim*.

Para sanar esse problema, os autores pontuam a necessidade de usar algumas estratégias, tais como: (i) o acréscimo de *a mim mesmo*, *a ti mesmo*... para marcar a ação reflexiva, como em (09); ou (ii) o acréscimo de *um ao outro*, *entre si*, *mutuamente*... para marcar a ação recíproca, conforme o exemplo (10):

(09) Joaquim e Pedro enganaram-*se a si mesmos*.

(10) Joaquim e Pedro enganaram-*se um ao outro*.

Seguindo a tradição gramatical, Cunha e Cintra (2017) igualmente descrevem o oblíquo *se* reflexivo como parte integrante de certos verbos que geralmente exprimem sentimento, ou mudança de estado: *admirar-se*, *arrepender-se*, *atrever-se*, *indignar-se*, *queixar-se*, *congelar-se*, *derreter-se*, entre outras possibilidades.

(11) – *Atreva-se. Atreva-se, e verá.* (Miguel Torga)

Quanto a esse aspecto, Rocha Lima (2019, p. 391) ressalta que o pronome *se* não possui função, sendo fossilizado. Ainda sobre a categoria pronominal reflexiva, esse mesmo gramático chama a atenção para as formas *si* e *consigo*, que devem ser empregadas exclusivamente com valor reflexivo, ao contrário do que se dá no Português Europeu (doravante PE), ou seja, tais itens linguísticos no PB só são usados em relação ao próprio sujeito do verbo:

(12) *É criatura egoísta; só pensa em si.*

(13) *Vive lá consigo, sem ninguém que dele cuide.*

Ademais, em concordância com a tradição gramatical, o autor registra a mudança que se dá na categorização do oblíquo *se* a partir da ordem do sujeito na sentença: caso o sujeito esteja anteposto ao verbo e tenha traço [+ animado], o *se* é considerado reflexivo (14); caso o sujeito esteja posposto, o *se* é chamado de pronome apassivador (15).

(14) Nas unidades da Febem, os internos *agridem-se* frequentemente. (= Os internos *agridem-se* uns aos outros.)

(15) Nas unidades da Febem, *agridem-se* os internos frequentemente. (= Os internos são *agredidos*.)

No entanto, a categorização dessa mesma construção contendo sujeito de traço [-animado] e anteposto ao verbo costuma ser omitida por muitos gramáticos. Veja-se o exemplo:

(16) *As árvores agitam-se.*

Rocha Lima (2019, p. 170-171) emite um parecer sobre esse exemplo e considera-o como um caso de voz medial dinâmica, isto é, uma construção “com pronome objeto átono da mesma pessoa do sujeito e que traduz uma atividade interna desse sujeito sem que este tenha contribuído para tal”. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor categoriza exemplos com sujeito de traço [+ animado] que sofre efeito de uma ação “sem intervenção da vontade dele” não como casos de voz reflexiva, mas de voz medial dinâmica:

- (17) Fernanda feriu-se num espinho da rosa.
- (18) Os operários queimaram-se na explosão da mina.

Após a análise das gramáticas de base tradicional, constata-se que a abordagem das formas pronominais reflexivas se atém à norma padrão. Contrasta, portanto, com a realidade de variedades populares do PB, que apresentam a neutralização dos pronomes reflexivos, com a generalização do *se* para todas as pessoas, além da possibilidade de uma categoria vazia para a reflexivização, a exemplo do que se dá em determinados dialetos, como o mineiro (cf. D'ALBUQUERQUE, 1984). Assim, certamente é um desafio para o professor em sala de aula lidar com a descrição da GT, representada pelos materiais didáticos que a reproduzem, tendo em vista a realidade de muitos alunos cuja variedade linguística não se enquadra nessa descrição.

Não obstante a terminologia empregada pela tradição gramatical, a literatura científica que trata da categoria pronominal reflexiva apresenta uma nomenclatura diversificada. Por conseguinte, faz-se necessário indicar os termos empregados pela GT no tratamento do clítico *se* e seus equivalentes nas descrições dos linguistas, antes de seguir para as próximas seções.

Quadro 3. Tipos de *se* segundo a gramática tradicional e seus equivalentes nas descrições dos linguistas

Termo usado na GT	Equivalentes	Exemplos
- Reflexivo (recíproco ou não)	- Acidentalmente reflexivo (D'ALBUQUERQUE, 1984) - Reflexividade verdadeira (RODRIGUES; PEREIRA, 2005)	Marina <i>se</i> cortou. Depois de jantar <i>se</i> abraçaram.
- Voz medial dinâmica (ROCHA LIMA, 2019 [1972])	- Ergativo (NUNES, 1995)	A Fátima curou-se do resfriado.
- Parte integrante do verbo	- Pseudorreflexivo (BAGNO, 2012) - Essencialmente reflexivo (D'ALBUQUERQUE, 1984) - Inerente (NUNES, 1995) - Reflexividade lexical (RODRIGUES; PEREIRA, 2005)	Ele <i>se</i> arrependeu de seus erros.
	- Quase inerente (NUNES, 1995)	Pedro portou-se mal na igreja.
- Partícula expletiva ou de realce	- Enfático (NUNES, 1995)	Foi-se embora sem avisar.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho a partir das resenhas dos autores lidos

Para compreender as diferentes nomenclaturas do clítico *se*, é necessário levar em conta as noções de argumento e de papel temático (ou semântico), que aparecem descritas em Nunes (1995). De modo geral, os verbos projetam estruturas que os preenchem semanticamente. Grosso modo, o argumento externo desempenha o papel semântico de agente, enquanto o argumento interno representa o complemento verbal, que tem papel semântico de paciente (também chamado de *tema*). Veja o exemplo:

(19) Ana rasgou o livro.

Ana = agente, portanto argumento externo

o livro = paciente ou tema, portanto argumento interno

Normalmente o argumento externo constitui o sujeito gramatical na voz ativa, exceto no caso dos verbos inacusativos, que projetam um único argumento interno (paciente, experienciador) que não se apresenta como objeto direto (chamado de *acusativo* na sintaxe latina), mas sim como sujeito:

(20) Faltam três livros na coleção.

três livros = paciente, portanto argumento interno

Do mesmo modo, na voz passiva é o argumento interno que exerce a função de sujeito (p. ex. *O livro* foi rasgado), de maneira que é por isso que não se deve confundir função sintática com papel temático.

Feitos esses esclarecimentos, passa-se à descrição do quadro acima. O primeiro tipo é o *reflexivo*, termo empregado na GT para indicar que o pronome *se* expressa a noção de que o sujeito é agente e paciente da ação apontada pelo verbo, podendo ou não indicar reciprocidade. Por essa razão, Rodrigues e Pereira (2005) consideram esse tipo como *reflexividade verdadeira*. No entanto, D'Albuquerque (1984) entende esse caso como *acidentalmente reflexivo*, visto que o pronome oblíquo é argumento interno do verbo, ou seja, funciona como objeto, podendo ser substituído por qualquer sintagma nominal (SN), conforme se pode perceber a seguir:

(21a) Marina *se* cortou.

(21b) Marina cortou *o bolo*.

O segundo tipo de *se* do quadro perfaz a *voz medial dinâmica*, nomenclatura definida por Rocha Lima (2019, p. 170-171) como uma construção “com pronome objeto átomo da mesma pessoa do sujeito e que traduz uma atividade interna desse sujeito sem que este tenha contribuído para tal”. Essa descrição equivale ao *se* ergativo de Nunes (1995, p. 204), uma vez que a construção ergativa representa um subgrupo dos chamados verbos intransitivos da gramática tradicional, em que o sujeito da oração é paciente ou experienciador, logo há a suspensão do papel semântico de agente (p. ex. “Chegou a encomenda”). No caso de verbos transitivos, é possível que uma construção se torne ergativa, bastando para isso que o argumento interno (originalmente na função de objeto direto) passe a sujeito com a suspensão do agente. Toma-se como exemplo “João abriu a porta”, o qual ficaria assim: “A porta *se* abriu”, “A porta foi aberta” ou, ainda, “A porta abriu”. Nota-se que o tema ou paciente (porta) passou à função de sujeito, e o agente (João) foi suspenso (omitido). De fato, a porta não realizou a ação de abrir: alguém ou alguma coisa a abriu. Foi seguindo esse raciocínio que Nunes (1995) classificou como ergativo o *se* que aparece em “A Fátima curou-*se* do resfriado”, ou seja, “alguém ou alguma coisa curou a Fátima do resfriado”, mas não está manifesto na construção.

Além do ergativo, o autor também estabelece o *se* ex-ergativo, uma construção que era ergativa e passou a ser interpretada como reflexividade recíproca, como em “Quando os pais dele *se* separaram”. Esse termo cobre os casos em que o clítico que marcava a suspensão do agente da ação verbal, como nas construções ergativas (= “alguém ou alguma coisa provocou a separação dos pais”), é reinterpretado como marcador da fusão entre o agente e o paciente. Assim, a sentença passa a ser entendida como reflexividade recíproca (= “Os pais dele *se* separaram um do outro”). Como se trata de uma nomenclatura para tratar de um fenômeno semântico bem específico, não há um equivalente exato na tradição gramatical (nem todo reflexivo recíproco pode ter interpretação ergativa), de maneira que se optou por não colocar esse termo no quadro acima.

Outra categoria descrita pela GT é o *se* como *parte integrante do verbo*, que ocorre quando esse pronome aparece junto de verbos que expressam sentimento ou mudança de estado, contudo sem sentido reflexivo, o que Rodrigues e Pereira (2005) chamam de reflexividade lexical. Bagno (2012) atribui a essa categoria a terminologia de pseudorreflexivo, pois apresenta o clítico sem que o sujeito seja concomitantemente agente e paciente da ação. Segundo o autor, tal clítico é oriundo de um processo de afetividade, tratando-se, portanto, de um clítico afetivo. Curiosamente, D’Albuquerque (1984) descreve a

mesma categoria como essencialmente reflexivo, já que o pronome oblíquo não funciona como objeto e por isso não pode ser substituído por um SN, como no acidentalmente reflexivo. Por sua vez, Nunes (1995) desdobrou esse grupo em dois: inerente e quase inerente. O primeiro corresponde ao clítico “fossilizado” junto a um verbo essencialmente pronominal; o segundo refere-se ao clítico de determinados verbos (tais como *portar-se*, *comportar-se* e *conduzir-se*) que adquirem outra acepção, quando usados sem o pronome, conforme se pode perceber pelo contraste dos exemplos a seguir:

(22) Pedro *portou-se* mal na igreja.

(23) Pedro *portou* um objeto cortante.

Por fim, a classificação do *se* como *partícula expletiva ou de realce*, de acordo com a GT, relaciona-se ao uso do clítico junto a verbos intransitivos, a fim de reforçar a ideia neles contida, sendo dispensável na oração, o que é descrito por Nunes (1995) como *se* enfático.

3.2 As Gramáticas de Orientação Científica

Conforme já reportado, o ensino de Língua Portuguesa ainda é bastante fundamentado nas orientações da GT, o que pode ser comprovado a partir de muitos livros didáticos que reproduzem a tradição gramatical no tratamento dos fatos da língua. Por esse motivo, necessita-se considerar também as normas que correspondem aos verdadeiros usos linguísticos dos falantes brasileiros, em razão de a língua ser um instrumento vivo, passível de modificações. Atentando para essa realidade, as gramáticas de orientação científica distinguem-se das prescritivas, visto que descrevem a língua não a partir de usos literários, mas daqueles efetivados no cotidiano da sociedade brasileira.

Dito isso, torna-se pertinente a análise dessas gramáticas, já que fornecem pistas para um ensino de língua mais eficaz, que leve em conta a variação inerente a qualquer sistema linguístico. Destarte, para compor esta seção, será analisada a descrição da categoria pronominal reflexiva em três obras de orientação linguística: *Gramática descritiva do português brasileiro*, de Mário A. Perini (2016); *Gramática pedagógica do português brasileiro*, de Marcos Bagno (2012); e *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho (2016).

Segundo Perini (2016), os pronomes oblíquos representam um objeto complicado no estudo da gramática normativa. No entanto, isso não acontece no português falado no Brasil,

visto que seu posicionamento na oração é mais simples. Após esse comentário, ele acrescenta que tais pronomes são “formas alternantes dos pronomes pessoais *eu*, *você* e *nós*; a essas formas alternantes se soma o pronome reflexivo *se*, que não tem forma ‘reta’ (só oblíqua)” (p. 154). Por meio da seguinte tabela, o autor expõe a correlação entre formas retas e oblíquas:

Quadro 4. Classificação dos pronomes segundo Perini (2016)

<u>Forma reta</u>	<u>Forma oblíqua</u>
<i>eu</i>	<i>me, mim, -migo</i>
<i>você, (tu)</i>	<i>te, (-tigo), (ti), (lhe)</i> ⁶
<i>ele, ela</i>	---
<i>nós</i>	<i>nos, -nosco</i>
<i>vocês</i>	---
<i>eles, elas</i>	---
[reflexivo]	<i>se</i>

Fonte: Perini (2016, p. 154)

Vê-se que o pronome *se*, por não possuir forma reta, só pode exercer função de objeto, nunca de sujeito. Entretanto, o linguista sinaliza que o significado do *se* é diferente, haja vista possuir o mesmo referente do sujeito da oração em que figura, ou seja, ele é o único pronome anafórico usado para se referir a um sintagma nominal (SN) na mesma oração, como em

(24) A Nívia *se* maquiou.

Nesse caso, observa-se o principal caráter do pronome *se*, a reflexividade, já que *Nívia* é tanto agente (a pessoa que maquiou) quanto paciente (a pessoa que foi maquiada).

Além disso, o autor relata outra construção mais rara com o reflexivo *se* que diz respeito ao uso em casos concorrentes com um pronome possessivo:

(25a) Ela *se* sujou os pés.

(25b) Ela sujou seus pés.

Tal construção, porém, não é benquista por alguns falantes, que preferem omitir o

⁶ As formas entre parênteses indicam um uso restrito entre os falantes, já que são usadas apenas em algumas partes do território brasileiro.

oblíquo, conforme ocorre com os demais oblíquos átonos empregados como dativo de posse⁷.

Após todas essas considerações, o autor reserva uma seção de sua obra para ampliar os estudos sobre os reflexivos. Inicia seus apontamentos, apresentando o seguinte paradigma pronominal:

Quadro 5. Pronomes reflexivos segundo Perini (2016)

<u>Pessoa gramatical</u> ⁸	<u>Pronome reflexivo</u>
1 ^a (singular)	<i>me</i>
3 ^a (singular)	<i>se</i>
1 ^a (plural)	<i>nos</i>
3 ^a (plural)	<i>se</i>

Fonte: Perini (2016, p. 348)

De acordo com Perini (2016, p. 348), apenas o *se* é um pronome reflexivo especializado, os outros são idênticos às formas oblíquas não reflexivas (*me* e *nos*). Apesar disso, ele indica os reflexivos correspondentes a cada pessoa gramatical na fala corrente brasileira. Observa-se, ainda, que a 2^a pessoa não foi incluída nesse quadro pelo fato de o tradicional pronome *tu* aparecer geralmente combinado com verbo na 3^a pessoa do singular ou ser substituído por *você*, que não possui forma oblíqua reflexiva própria. Em qualquer caso, na 2^a pessoa lança-se mão do reflexivo *se*, que prototipicamente é pronome de 3^a pessoa.

A partir disso, o autor explicita as três situações em que os reflexivos são usados (p. 348-351):

a) Sujeito e objeto idêntico – o objeto de uma oração é entendido como referencialmente idêntico ao sujeito da mesma oração e é expresso pela forma reflexa:

(26) O Luizinho *se* considera um gênio.

b) Recíprocos – os reflexivos são também usados para expressar a reciprocidade, ou seja,

⁷ O dativo de posse diz respeito ao clítico com valor possessivo que aparece sob a forma de objeto indireto, mas não é projetado pela grade temática do verbo. Ex.: O cão mordeu-**me** a perna. (= **minha** perna)

⁸ O autor diferencia pessoa do discurso de pessoa gramatical. Para ele a primeira corresponde ao emissor ou receptor do enunciado, enquanto a segunda se refere ao pronome e a sua forma verbal correspondente.

quando o sujeito e o objeto são partes simétricas de um evento ou estado: o papel temático do sujeito vale também para o objeto, e vice-versa, considerando-se a mesma ação ou evento:

(27) A Amélia e eu *nos* amamos loucamente.

Nesse caso, Perini (2016) revela uma possível ambiguidade, como em

(28a) O rapaz e a moça *se* beliscaram.

Da mesma forma que os gramáticos tradicionais, o autor soluciona a ambiguidade pelo contexto ou pelo uso de formas enfáticas, compostas por uma forma reta acompanhada do item *mesmo*:

(28b) O rapaz e a moça beliscaram *eles mesmos*.

c) Verbos reflexivos – no português padrão escrito, muitos verbos ocorrem em uma construção semelhante à ergativa, mas marcada pela presença de um reflexivo, que aí não tem a função semântica normal dos reflexivos:

(29) Carolina *se* arrependeu.

Constata-se que, nesse exemplo, *Carolina* é apenas paciente de um processo de arrependimento. Em casos como esse, o linguista mostra que muitos falantes optam pela construção ergativa, omitindo o pronome reflexivo:

(30) Carolina \emptyset arrependeu.

A partir dessa construção, nota-se a abordagem de um caso de variação linguística, a supressão do *se*, salientada por Oliveira (2006) como um processo característico do falar mineiro. No entanto, Perini (2016) também expõe que essa mesma construção pode acontecer na linguagem padrão com determinados verbos:

(31) Carolina engordou.

A respeito disso, declara que a construção ergativa é generalizada no PB falado diante de verbos que ocorrem com reflexivo no padrão escrito. Todavia, o linguista realça ainda que isso não é uma característica válida para todos os falantes, uma vez que muitos veem tal construção como de uso mais restrito.

O autor também faz menção aos verbos que exigem o reflexivo independentemente da variedade da língua, dentre eles estão⁹ *se compor, se dar, se achar, se virar, se abrir, se mostrar e se tratar*:

(32) A máquina *se* compõe de três partes.

Acerca da forma verbal *se tratar*, Perini (2016, p. 351) disserta sobre uma nova ocorrência, na modalidade escrita, citando um exemplo encontrado na *Folha de S. Paulo*, em 03/01/2009, (i) *O porta-voz declarou que a invasão se trata de uma manobra preventiva*. Essa construção chama a atenção pela presença do sujeito, visto que a forma “tratar-se” ocorre, tradicionalmente, sem sujeito, como em (ii) *O porta-voz declarou que se trata de uma manobra preventiva*. Ademais, há dois pontos que precisam ser evidenciados nessa descrição: primeiro que generaliza a presença do clítico com esses verbos “independente da variedade da língua”, o que não leva em conta dialetos em que a supressão ocorre, como no mineiro; segundo que não atenta para o fato de que muitos desses verbos também podem ser empregados sem o clítico, muitas vezes acarretando mudança de significado, conforme já referido na seção anterior.

Por sua vez, Bagno (2012, p. 583) descreve a voz reflexiva como “aquela em que o sujeito/agente e o objeto/paciente coincidem”, sendo caracterizada pela presença dos clíticos *me, te, se, nos*, conforme a pessoa gramatical. Veja-se o esquema abaixo:

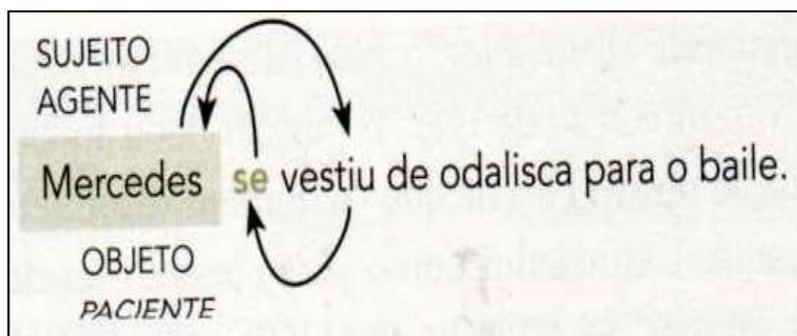


Figura 2. Voz reflexiva segundo Bagno (2012, p. 583)

⁹ O autor dispõe o reflexivo antes do verbo para respeitar a ordem natural do português falado no Brasil.

Na gramática ora em análise, há a distinção entre verbos na voz reflexiva e verbos pseudorreflexivos, sendo os últimos aqueles que apresentam o clítico sem que o sujeito seja concomitantemente agente e paciente da ação.

Segundo o autor, o clítico pseudorreflexivo é proveniente de um processo de afetividade ao estado de coisas relatadas, de maneira que não existe reflexividade da ação, tratando-se, portanto, de um clítico afetivo. Nessa categoria, além dos verbos considerados pela tradição, como *comportar-se*, *despedir-se*, *queixar-se*, ele ainda inclui *batizar-se*, *chamar-se* e *formar-se*, abordados por muitos autores no âmbito das construções passivas. Além disso, também é mencionado o fato de o clítico desses verbos sofrer o apagamento em algumas variedades do PB, como em Minas Gerais, conforme ilustram os exemplos a seguir:

(33) Eu Ø formei em Direito no ano passado.

(34) A Graça foi Ø queixar com a diretora.

Ainda sobre o apagamento do clítico em construções pseudorreflexivas, o autor menciona a distinção entre voz média e voz reflexiva, ambas construídas com os mesmos pronomes átonos. O estudioso aponta que a primeira não possui uma ação completamente reflexa, sendo um meio termo entre a voz ativa e a voz passiva. Dessa forma, ele atribui ao caráter pseudorreflexivo da voz média o apagamento do clítico que nela ocorre, especialmente quando o sujeito possui o traço semântico [- animado]. Esse aspecto leva, conseqüentemente, ao desaparecimento da própria voz média e resulta em sentenças com verbos transitivos sem objeto explícito, as chamadas construções ergativas, isto é, enunciados organizados em sintagmas verbais sem complementos, como elucida o próximo exemplo:

(35) A porta abriu.

De acordo com Bagno (2012, p. 586, grifos do autor), “o **ergativo** é um caso sintático no qual o **sujeito** de um **verbo transitivo** é o **paciente** da ação relatada. Nessas construções, o objeto não é explicitado porque, de fato, ele ocupa a posição de sujeito, enquanto o agente real da ação não é enunciado”. Assim, a sentença (35) equivale a “alguém ou algo abriu a porta”, porém o argumento interno do verbo assume a função de sujeito, enquanto o seu argumento externo (com papel temático de agente) é suspenso.

Com isso, tornam-se naturais, no PB, construções como (i) *Seu livro novo está vendendo*

Ø bem?, em que se nota o verbo conjugado na não-pessoa e o desaparecimento do clítico reflexivo *se*. Com relação a esse clítico, o linguista observa que, atualmente, devido às suas variações, tem apenas duas funções: índice de reflexividade e sujeito indeterminado. Contudo, esse fato não é reconhecido pelas gramáticas normativas. Mediante o exposto, o autor afirma que a ergatividade colabora para a compreensão de diversos fenômenos comuns no PB.

Entretanto, posteriormente, o linguista considera que, embora os clíticos estejam sendo apagados das variedades do PB, seu ensino deve ser contemplado nas escolas, a fim de ensinar o que os alunos não sabem, de maneira que eles possam empregá-los quando e/ou se quiserem em contextos mais monitorados e, dessa forma, valorizar a multiplicidade dos recursos linguísticos.

Dentre as considerações que Bagno (2012) faz sobre os pronomes oblíquos, serão apresentadas aqui as que tratam de *se* e de *si*, descritos por ele como pronomes reflexivos de não-pessoa.

Sobre o pronome *si*, o autor observa que exerce a função de complemento oblíquo, embora esteja em processo de desaparecimento, sendo pouco usado na fala espontânea (p. 789):

(36) Ainda agora que estão todos maiores quer dizer cada um já fica mais ou menos responsável por *si*. (NURC/SP/360)

Quanto ao pronome *se*, por meio de exemplos (p. 789), o autor descreve que pode assumir as seguintes funções:

a) Sujeito

(37) Ele exige que *se* fale muito com ele. (NURC/SP/360)

b) Objeto direto (+ reflexivo)

(38) Quer dizer ou a mulher *se* dedica... inteiramente à carreira e aí... com prejuízo... dela como mãe como dona de casa... ou então ela *se* dedica exclusivamente... à dona de casa e à mãe e aí com prejuízo da carreira... (NURC/SP/360)

c) Objeto indireto (+ recíproco)

(39) Fazem, também, duas empregadas, que vivem *se* telefonando e fofocando sobre os

segredos dos padrões.

Nos exemplos acima, destaca-se que o pronome *se* pode ser pronome-sujeito ou pronome reflexivo, revelando sua classificação limítrofe. O fato de esse pronome ser interpretado como não-pessoa (por não se referir a nenhuma pessoa do discurso) faz com que ele assuma a forma de indeterminação. Em outras palavras, além da função de objeto direto que equivale ao próprio sujeito e de pronome de realce com valor afetivo, conforme mencionado anteriormente, esse clítico também passou a designar o sujeito [+ indeterminado]. De acordo com Bagno (2012, p. 804), isso aconteceu graças a um processo de gramaticalização que transformou o *se*-objeto em *se*-sujeito. Na verdade, uma única forma *se* desdobrou em mais de uma função.

Assim, em uma sentença como *A porta se abriu*, como a porta não pode abrir a si mesma, o enunciado passou a ser interpretado como “a porta foi aberta por [+ indeterminado]”, o que, segundo o autor, possibilitou dois sentidos:

- (I) a interpretação que põe o foco sobre *a porta*, reconhecendo nela o **objeto-paciente** da ação de *abrir*, deixando de lado o agente responsável pela ação;
- (II) a interpretação que põe o foco sobre o agente responsável pela ação, agente semanticamente indeterminado, simbolizado na sentença pelo clítico *se* (BAGNO, 2012, p. 805).

A partir dessas interpretações, a GT apresenta duas classificações distintas para o mesmo fenômeno sintático: voz passiva sintética e voz ativa com sujeito indeterminado. A primeira interpretação só seria possível com verbos transitivos diretos, pois o objeto-paciente passa à função de sujeito-paciente, daí a classificação do *se* como “partícula apassivadora”. Já a segunda interpretação categoriza o *se* como “índice de indeterminação do sujeito”, ou seja, alguém ou algo indeterminado executou a ação verbal, o que resultou na extrapolação do fenômeno para os demais contextos sintáticos, como verbos intransitivos, de maneira que o clítico deixa de ser reflexivo verdadeiro (ou ainda pseudorreflexivo) e passa a ser sujeito de sentenças na voz ativa.

Tendo em vista a divergência de interpretações da GT para um mesmo fenômeno sintático, o linguista critica o fato de a tradição exigir, em construções com *se*-sujeito-agente, verbo no plural. Vejam-se os exemplos:

- (40) Nessa gruta *se escondiam* os escravos fugitivos.
- (41) Nessa gruta *se escondiam* os tesouros roubados pelos piratas.

O autor ressalta que o fator semântico é completamente ignorado pela GT, pois, enquanto (40) condiz com uma interpretação plausível, ou seja, reflexiva (“os escravos se escondiam a si mesmos nessa gruta”), em (41) não acontece o mesmo (“*os tesouros se escondiam a si mesmos nessa gruta”), já que o verbo “esconder” exige um agente [+animado]. A essa incongruência, ele chama de “reflexividade agramatical”, isto é, segundo suas palavras, “uma reflexividade inaceitável, que bate de frente com o conhecimento gramatical intuitivo de qualquer falante da língua. Nela se faz uma concordância estranha à língua: a concordância do verbo com o seu objeto!” (p. 806).

Ainda de acordo com o estudioso, esse fenômeno acontece porque a tradição separa os critérios sintático e semântico para realizar a análise do *se*, quando, na verdade, deveria reunir os dois. Conforme já apontava Câmara Jr. (1970), ao discutir a classificação dos vocábulos formais, essa separação é comum no tratamento de outros constituintes e das classes de palavras de modo geral. Seguindo os passos desse autor, Pinilla (2013) faz uma análise das lacunas da GT e aponta a necessidade de aliar tais critérios.

Tendo em vista a separação dos critérios sintático e semântico na análise do clítico *se*, Bagno (2012) esclarece que, em enunciados com indeterminação do sujeito, os verbos exigem um sujeito com traço semântico [+animado] e/ou [+humano], de modo que é natural que os falantes deixem o verbo no singular, como em *aluga-se salas*, fazendo com que ele concorde com o sujeito indeterminado expresso pelo clítico *se*. Dessa forma, o autor acredita que nomenclaturas como “*se* apassivador”, “passiva sintética” e “passiva pronominal” devam ser abolidas juntamente com a concordância proposta pela GT. No entanto, ainda que se faça tal concordância, especialmente em textos escritos, o argumento externo continua indeterminado, conforme bem observa Duarte (2013). Para essa autora, “a classificação do ‘*se*’ dependerá da estrutura que o usuário preferiu: tratar o argumento interno como sujeito, ou manter sua função original de objeto direto” (p.198).

Para Bagno (2012), porém, o *se* só pode ser classificado como pronome reflexivo ou como índice de indeterminação do sujeito. A fim de elucidar a diferença entre ambos, o linguista dispõe os seguintes exemplos:

(42) Muitos funcionários já se demitiram da empresa.

(43) Já se demitiu muitos funcionários da empresa.

Em (42) “muitos funcionários” é o sujeito da oração, de modo que o *se* é [+ reflexivo]. Em (43), o sujeito é [+ indeterminado], indicado pelo clítico *se*. O autor salienta também,

nessa construção, a importância de o verbo permanecer no singular (o que é entendido como erro de concordância pela GT) para marcar a indeterminação do sujeito, já que “muitos funcionários” funciona como objeto da demissão (sofreram a ação, não a praticaram). Caso o verbo fosse para o plural em atendimento à prescrição normativa, acarretaria uma sentença ambígua (os funcionários se demitiram ou alguém os demitiu?), de maneira que, para evitar a ambiguidade, a sentença em (44) abaixo representa melhor a construção passiva, sendo perfeitamente possível:

(44) Muitos funcionários já foram demitidos da empresa.

Seguindo esse raciocínio no caso de enunciados com um nome de traço semântico [-humano] e [-animado], Bagno (2012, p. 810) revela que há duas formas para não gerar um enunciado agramatical de aparência reflexiva. Uma é conjugar o verbo no singular, como em “A nutricionista sugere que se evite os doces na alimentação”; outra é conjugar o verbo na voz passiva, como em “A nutricionista sugere que os doces sejam evitados na alimentação”.

Destarte, o mesmo autor evidencia que o uso concomitante dos critérios sintáticos, semânticos e pragmáticos é que poderá definir o *se* [+ reflexivo] ou [+ indeterminado], desempenhando o primeiro caso a função de objeto direto; o segundo, a de sujeito. Essas funções são distribuídas em um contínuo (de acordo com a semântica do verbo) que vai do [+ reflex] ao [+ indeterm], situando-se no meio as construções de voz média:

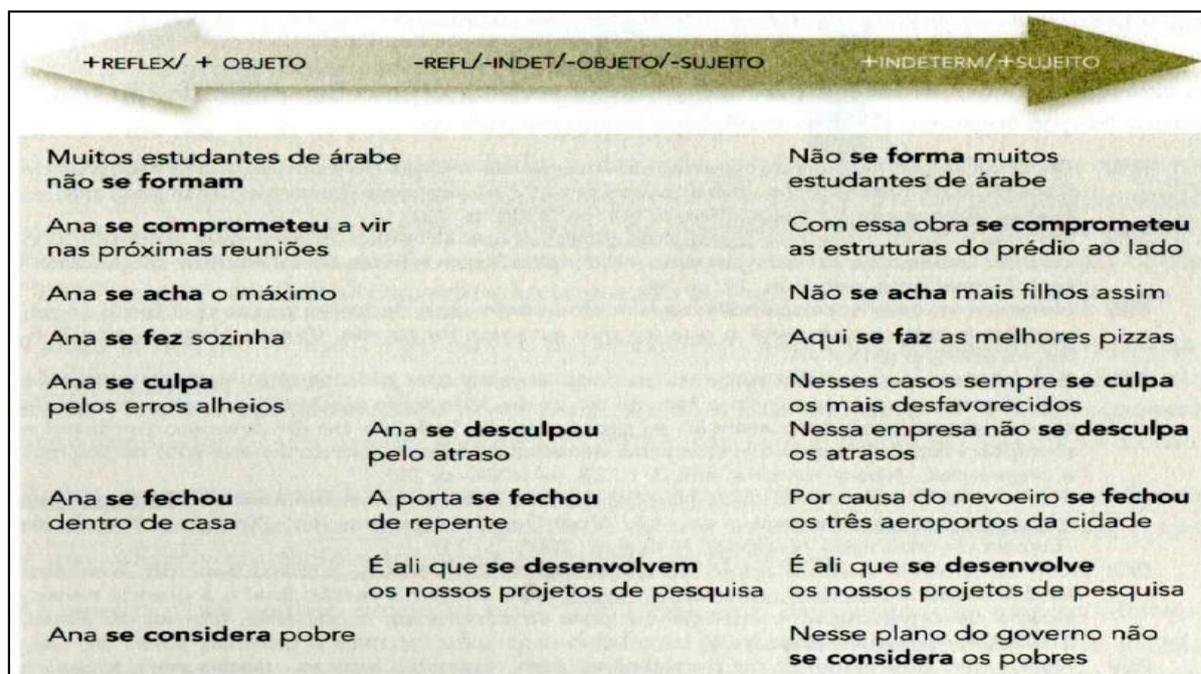


Figura 3. Contínuo de classificação do *se* segundo Bagno (2012, p. 811)

A fim de comprovar o avanço da função do *se*-sujeito [+ indeterm], o autor aplica mais um exemplo de uso real da língua, o emprego do *se* entre uma preposição e um infinitivo. Embora esse emprego seja recriminado pela tradição, está cada vez mais frequente entre os falantes cultos, sendo praticamente definitivo na variedade brasileira. O linguista explica que isso se deve ao fato de o PB estar explicitando regularmente o sujeito, de modo que se torna natural o verbo, mesmo no infinitivo, aparecer acompanhado de um sujeito, no caso o clítico *se*.

(45) Lugar bom de *se* morar.

Segundo Bagno (2012), a GT peca ao condenar esse uso, considerando-o equivalente a uma construção passiva. Contudo, ao realizar uma construção como (45), o falante quer dizer “Lugar bom de alguém/ a gente morar” e não “Lugar bom de ser morado”, ou seja, a explicação da tradição normativa é falha, já que o exemplo anterior constitui uma construção na voz ativa em que o *se* é um pronome-sujeito de um infinitivo verbal.

Apesar de o autor discorrer sobre inúmeros fenômenos de variação linguística em sua obra e, por diversas vezes, se opor aos compêndios gramaticais, não menciona a generalização do reflexivo *se*, visto que os quadros pronominais expostos por ele ainda mantêm a tradicional correspondência entre formas retas e oblíquas nas colunas referentes à categoria reflexiva. Isso se dá talvez porque se trate de um fenômeno típico de variedades populares, praticamente ausente das normas urbanas de prestígio, que parecem ser as consideradas por Bagno em sua descrição.

Por fim, examinou-se a gramática de Castilho (2016), a qual contempla a norma popular e corrobora as perspectivas desenvolvidas nas obras de Perini (2016) e de Bagno (2012) no que concerne à descrição da Língua Portuguesa em uma perspectiva variável.

O autor dispõe um quadro com as características do PB popular e do PB culto (p. 206-209), em que se evidenciam, no campo da morfologia, as alterações no paradigma pronominal, legitimadas por: i) substituição de *tu* por *você* na maior parte do país ou emprego de *tu* com o verbo na 3ª pessoa nas regiões Norte e Sul, bem como na cidade do Rio de Janeiro (“*Tu* sabe de uma coisa?”); ii) uso de *a gente* em lugar de *nós*; iii) perda do pronome *o* na modalidade oral popular e culta, mantendo-se somente na escrita formal; e iv) generalização do *lhe* como objeto direto (“Eu não *lhe* vi”), quando em referência à segunda pessoa, podendo alternar com *te* em algumas regiões.

No que diz respeito à categoria reflexiva, o linguista também descreve a variação no

quadro de pronomes, com diferenças entre as variedades culta e popular do PB. Nesta última, ele assinala a perda do traço de terceira pessoa gramatical do reflexivo *se*, que passou a ser empregado com todas as pessoas, conforme ilustram os exemplos:

(46) Eu *se* esqueci.

(47) Nós não *se* falemo mais.

Já a variedade culta registra tanto a manutenção do traço de terceira pessoa do reflexivo *se*, quanto a omissão da forma pronominal reflexiva¹⁰:

(48) Ele *se* esqueceu.

(49) Eu Ø formei em 1980.

Castilho (2016) assinala que a supressão do pronome reflexivo no PB é produto da perda dos seus traços de pessoa, de reflexividade e de apassivação. Sobre a perda do traço de pessoa, o autor diz que equivale à perda do próprio estatuto categorial de pronome, o que faz com que o *se* seja empregado de forma generalizada com qualquer pessoa gramatical, conforme ilustrado em (46) e (47). Quanto à perda do traço de reflexividade, pode ser atestada tanto na repetição do pronome *se* (50), quanto em sua nasalização (51) em contexto nasal, o que indica a dificuldade do falante de variedades populares em lidar com esse clítico:

(50) Ele *se* conformou-*se* com a decisão dele.

(51) Sentem-*sem*.

O autor aponta que, nessa perda, as formas *eu mesmo*, *ocê mesmo* e *ele mesmo* talvez possam vir a substituir os pronomes reflexivos *me* e *se*.

Por fim, a terceira perda, a do traço de apassivação, diz respeito tanto ao surgimento da indeterminação do sujeito (52) no lugar do sentido passivo, quanto ao desaparecimento da concordância entre o verbo e o sujeito passivo (53), analisado agora como objeto direto:

(52) Vende-*se* flores. (= alguém vende flores)

(53) Cortou-*se* os meninos. (= alguém cortou os meninos)

¹⁰ Conforme descreve o autor, essa omissão também é possível na variedade popular.

Por outro lado, o linguista lembra que a concordância entre o verbo e o SN no plural nessas estruturas ainda acontece em registros formais.

A partir de um quadro comparativo das variedades popular e culta, Castilho (2016, p. 206-209) conclui que não existe oposição categórica entre essas variedades, já que, em muitos casos, ambas compartilham as mesmas características, sobretudo em situações informais. Entretanto, ele ressalta que, em alguns contextos de uso social da língua, a fala culta exclui determinados traços da popular. Além disso, as variedades populares se diferenciam de acordo com a região geográfica, enquanto a culta tende a ser mais homogênea, especialmente na escrita.

Em síntese, tendo em vista as gramáticas de orientação científica examinadas, a única que contempla de forma cabal o fenômeno estudado por este trabalho é a obra de Castilho (2016). Embora todas façam alusão às manifestações de variação linguística, especialmente no que diz respeito à omissão do clítico reflexivo em estruturas consideradas ergativas, somente o último autor descreveu a generalização do clítico *se*, considerando principalmente a realidade do PB, que não se restringe à norma praticada pelos estratos cultos da sociedade, mas que abrange também as chamadas normas populares, muitas vezes trazidas pelos alunos à escola. Destarte, conforme registrado anteriormente, o fenômeno focalizado por esta pesquisa demanda um tratamento pedagógico que leve em conta a múltipla realidade linguística brasileira sem propagar o preconceito linguístico nos bancos escolares.

3.3 As Pesquisas Sociolinguísticas

Nos últimos anos, muitos estudiosos investigaram o uso dos pronomes reflexivos na variedade brasileira do português, de maneira que esta seção apresentará os resultados de D'Albuquerque (1984), Nunes (1995), Freire (2000), Rodrigues e Pereira (2005), Mello (2009), Graça (2016), Lucchesi e Souza (2018) e Teixeira e Silva (2019), por sua representatividade sobre o tema no âmbito das pesquisas sociolinguísticas.

D'Albuquerque (1984) aborda a perda dos clíticos em verbos pronominais, investigando amostras do município de Manhuaçu/MG e da zona norte do Rio de Janeiro, constituídas a partir de entrevistas com 40 informantes, sendo 20 mineiros e 20 cariocas. Os dados foram coletados através da apresentação de 40 gravuras que levaram esses informantes a usarem verbos pronominais reflexivos e recíprocos. Nos resultados gerais de sua pesquisa, foram encontrados os seguintes índices de apagamento do pronome reflexivo: 84% em Manhuaçu e 30% no Rio de Janeiro.

Em Manhuaçu, foi constatada a supressão do pronome reflexivo nos contextos descritos abaixo.

a) Numa construção essencialmente pronominal, o verbo perde o respectivo pronome:

(54) Ele *se* chama José. → Ele Ø chama José.

b) Com verbos acidentalmente pronominais transitivos, a categoria reflexiva perde o pronome, por ficar clara a acepção de que o ato se reflete sobre o próprio sujeito:

(55) Ela *se* machucou na bicicleta. → Ela Ø machucou na bicicleta.

c) O pronome recíproco dá lugar a expressões como “um ao outro”, “um com o outro”, “um do outro”:

(56) Eles *se* cumprimentaram. → Eles cumprimentaram *um ao outro*.

d) Algumas construções nas quais ocorreria o pronome átono são substituídas por expressões equivalentes, normalmente com sentido passivo:

(57) Ela *se* decepcionou com o resultado. → Ela ficou decepcionada...

e) Há preferência por alternativas de regências verbais que evitam o verbo pronominal:

(58) Eu *me* perdi no caminho. → Eu perdi o caminho.

f) Verbos que, sem a presença do pronome, provocariam a ambiguidade da sentença são substituídos por outros:

(59) Ele *se* jogou no rio. → Ele suicidou¹¹ no rio.

Além desses contextos, D’Albuquerque (1984) ressalta algumas frases que, apesar de comuns na capital fluminense, não são frequentes na região de Minas pesquisada:

¹¹ Apesar de na origem latina o morfema *sui-* ser o pronome reflexivo, essa noção se perdeu na sincronia atual, de modo que esse verbo é empregado como pronominal (*suicidar-se*) na variedade culta (cf. LUFT, 2003, p. 494), fenômeno bastante comum na cidade do Rio de Janeiro, mas não no dialeto mineiro.

(60) Ele *se* deu bem na prova.

Quanto ao tipo de verbo, a autora encontrou os seguintes índices de apagamento do clítico reflexivo nas amostras de Manhuaçu/MG: 63% com verbos essencialmente reflexivos¹²; 89% com verbos pronominais recíprocos e 90% com verbos acidentalmente reflexivos. Já nas amostras do Rio de Janeiro, os índices de supressão do pronome reflexivo são estes: 14% com verbos pronominais recíprocos; 26% com verbos essencialmente reflexivos e 32% com verbos acidentalmente reflexivos.

Nota-se que, em todos os contextos estruturais, o pronome reflexivo prevalece entre os falantes do Rio de Janeiro, sendo o contexto de verbos acidentalmente reflexivos o que apresentou um apagamento ligeiramente maior que os outros. Esse índice se explica pelo fato de a autora ter considerado entre os contextos de acidentalmente reflexivos verbos que Nunes (1995) categorizou como “quase inerentes”, ou seja, aqueles que se constroem tanto com o clítico reflexivo como sua parte integrante quanto comum SN em lugar desse clítico (p. ex. “Ele *se levantou cedo*” vs. “Ele *levantou a mesa*”).

Quanto à cidade mineira de Manhuaçu, os resultados mostram que o clítico tende a ser ausente em qualquer contexto, sobretudo com os argumentais (acidentalmente reflexivos e recíprocos). Para explicar a ausência de tal pronome, D’Albuquerque (1984) levanta duas hipóteses: uma sintática e outra semântica. De acordo com a primeira, se o objeto direto anafórico não reflexivo é comumente apagado no PB (p. ex. [Os pastéis]_i já estão recheados, agora só falta fritar Ø_i), o mesmo pode acontecer com o objeto reflexivo. Na segunda hipótese, supõe-se que a frequente ausência do reflexivo é decorrente de uma previsibilidade semântica, já que entre os verbos acidentalmente pronominais que perfazem construções reflexivas (*levantar, deitar, sentar...*) há uma confluência nos papéis de agente e de paciente da ação, o que torna a marca de reflexividade desnecessária ou redundante.

Por sua vez, Nunes (1995) analisou um *corpus*, proveniente do banco de dados da PUC-SP, composto por entrevistas de 13 falantes paulistanos de diferentes graus de escolaridade (do nível fundamental ao superior) e encontrou 52% de supressão do clítico. O autor observou que a queda do clítico depende do grau de escolaridade e do tipo de *se*. Quanto ao fator escolarização, depreendeu que o desaparecimento do clítico *se* corresponde,

¹² De acordo com a autora, os verbos essencialmente reflexivos são aqueles cujo pronome oblíquo não funciona como objeto, ou seja, não pode ser substituído por um SN, ao contrário do que ocorre com os acidentalmente reflexivos.

especialmente, aos falantes com menor grau de escolaridade: 65% entre aqueles que possuem o primeiro grau¹³, 57% o segundo e 32% o terceiro. No tocante ao tipo de clítico, o pesquisador verificou a preferência pelo apagamento da forma pronominal diante do *se* ex-ergativo (75%) e do *se* ergativo (53%), seguidos do *se* enfático (50%). Por outro lado, os clíticos que menos sofrem o processo de apagamento são o quase-inerente (zero ocorrências) e o inerente (14%).

Na modalidade escrita, cujo *corpus* foi constituído por reportagens da revista *Veja*, publicadas entre maio de 1988 e maio de 1989, o autor constatou a supressão de três tipos de *se* anafórico: ergativo (35%), ex-ergativo (35%) e clíticos reflexivos (30%). Por outro lado, chegou-se à conclusão de que a queda do clítico está relacionada com a construção formada pelo discurso direto, representando 61% dos dados, tendo em vista que no discurso indireto a inserção do clítico é bastante comum, com 93% das ocorrências. Esses resultados mostram que, no contexto formal, a escrita conserva, predominantemente, o clítico anafórico, comprovando ser a supressão um fenômeno mais comum na fala. Por conseguinte, vê-se que a escrita representativa da cultura de letramento escolar faz largo uso da variante padrão na expressão da categoria reflexiva, de modo que é preciso levar o aluno ao conhecimento dessa mesma variante, a fim de inseri-lo nas práticas da sociedade letrada.

Freire (2000), em sua dissertação, investigou dados da amostra *Recontato* do projeto Nurc/RJ, contendo a fala de 12 informantes cariocas com nível superior completo, entrevistados em 1992 e distribuídos em três faixas etárias (de 25 a 34 anos; de 35 a 46 anos; de 47 anos em diante). Além de ter pesquisado o acusativo e o dativo anafóricos de terceira pessoa¹⁴, o autor observou a expressão da categoria pronominal reflexiva nessa amostra, tendo encontrado 91% de ocorrências com o pronome clítico contra 9% com apagamento. Assim, constatou-se a alta produtividade do clítico reflexivo de terceira pessoa na fala de cariocas com nível superior completo, independentemente de faixa etária. No entanto, já se nota a infiltração do reflexivo nulo, configurando um traço de variação no sistema de reflexivização de uma variedade urbana culta do PB. Essa infiltração ocorreu com o *se* ergativo (14%) e com o *se* reflexivo (6%), enquanto o *se* inerente não manifestou ocorrência.

¹³ Nesse parágrafo, foi mantida a nomenclatura sobre os níveis de escolaridade da época em que foi realizada a pesquisa. Atualmente, o EF corresponde ao antigo primeiro grau; enquanto o ensino médio (EM) equivale ao antigo segundo grau, e o ensino superior representa o antigo terceiro grau.

¹⁴ O acusativo se refere à função de objeto direto, que, segundo a tradição gramatical, deve ser representada pelo clítico *o* e flexões, enquanto o dativo diz respeito ao objeto indireto realizado por *lhe* e flexão, de acordo com essa mesma tradição.

Por sua vez, Rodrigues e Pereira (2005) investigaram amostras coletadas por dois projetos, a saber: (i) *Português Popular em São Paulo*, do qual foram selecionados 15 inquéritos com seis gravações realizadas em 1987 e nove a partir de 1996, cujos informantes eram adultos de baixa renda, analfabetos ou de escolaridade mínima, paulistanos ou migrantes da zona rural, todos residentes na cidade de São Paulo; (ii) *Projeto Filologia Bandeirante* (Filoband), do qual também foram selecionados 15 inquéritos cujos informantes eram idosos, com mais de 60 anos de idade, de ambos os sexos, analfabetos ou com baixo nível de escolarização, nascidos e criados na zona rural dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, na área correspondente às trilhas dos bandeirantes paulistas.

Os dados da primeira amostra apresentaram alto índice de apagamento do clítico na expressão da categoria reflexiva (75%). Contudo, quando o clítico é empregado, os falantes tendem a utilizá-lo na primeira pessoa do singular e do plural. No caso da primeira do plural, registrou-se o emprego preferencial de *se*, tendo havido 10 ocorrências contra uma com o pronome *nos*:

(61) ma depois que nós brigamo nós *si* largamo... (I. A, p. 13)

Tendo em vista ocorrências como a exemplificada acima, Rodrigues e Pereira (2005) contemplam um novo fenômeno, a neutralização do clítico *se* com a primeira pessoa do plural, uma vez que as pesquisas que foram realizadas anteriormente só documentaram o apagamento *vs.* a presença do reflexivo. Por outro lado, as autoras indicam que, na primeira pessoa do singular, o fenômeno também ocorre, porém de forma mais contida, uma vez que, dos 68 dados desse contexto, 62 apresentaram o pronome *me* em contraste com cinco ocorrências de *se* e um com ambas as formas ao mesmo tempo, conforme ilustram, respectivamente, os exemplos a seguir:

(62) dipoi queu *mi* casei (Filoband, I. 9, p. 120)

(63) ói na na época tô falanu pu senhor...queu era: :: tava *si* formanu im a...im a: :: comu diz? im adultu (Filoband, I. 9, p. 122)

(64) incrusivi dipoi queu *simi* formei (Filoband, I. 9, p. 119)

Dessa forma, as autoras descrevem que, no material analisado, o contexto de primeira pessoa do singular mostra resistência à neutralização do clítico *se*. Todavia, a partir dos

estudos de Castilho (2016) sobre a variedade popular do PB, percebe-se que os dados das pesquisadoras não revelam toda a extensão dessa variedade, na medida em que se observa esse fenômeno cada vez mais frequente na modalidade não padrão da língua, espalhando-se uniformemente tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural, assim como na segunda pessoa do singular e do plural. Ademais, encontraram-se dados referentes à reduplicação. Contudo, houve apenas três casos, contrastando com a maior frequência desse fenômeno no Nordeste brasileiro (cf. OLIVEIRA, 2006).

Dentre os fatores linguísticos investigados por Rodrigues e Pereira (2005) na análise da ocorrência da variante padrão, os mais relevantes foram o tipo de pronome reflexivo, o estatuto gramatical do pronome e o papel semântico do sujeito.

No que diz respeito ao tipo de pronome reflexivo, nota-se que o pronome é mais explícito na reflexividade verdadeira (0.91), seguido da reflexividade recíproca (0.66), visto que em tais contextos o pronome apresenta maior valor semântico. Contrastando com esses dados, verifica-se a reflexividade lexical com menor índice de explicitação (0.37), isso ocorre, segundo observam as autoras, porque a ausência pronominal não compromete a informação.

O segundo fator linguístico selecionado se refere ao estatuto gramatical do pronome¹⁵, que diz respeito ao fato de a forma pronominal poder ser facultativa ou obrigatória nos verbos que indicam ação, processo e estado, mas somente obrigatória nos verbos de ação-processo, contexto em que o pronome tem estatuto de complemento. Entretanto, antes de expor os resultados, faz-se necessário esclarecer que, segundo essa categorização, no verbo de ação (65) o sujeito é agente; no verbo de processo (66), o sujeito é afetado (sendo experimentador, paciente ou beneficiário); já no verbo de estado (67), o sujeito é inativo; e no verbo de ação-processo (68), o sujeito é ativo ou causativo, implicando um ser afetado.

(65) Ada sentou(-se)¹⁶ na mesa.

(66) Eda sente-se infeliz.

(67) A igreja situa-se na praça.

(68) De birra, Ude arranhou-se toda.

Nesse caso, é revelado que, quando a forma pronominal é obrigatória ou há valor de complemento, o uso do reflexivo é frequente (0.73 e 0.62, respectivamente); já quando a

¹⁵As autoras indicaram que essa categorização se baseia na proposta de Borba (1991).

¹⁶ O uso dos parênteses indica uma forma opcional.

forma é facultativa, há a significativa redução da realização do pronome (0.32).

Por último, foi selecionado como relevante para a frequência do clítico *se* o papel semântico do sujeito com base nas seguintes classificações: sujeito agente, sujeito paciente, sujeito experimentador e sujeito inativo. Pelos percentuais obtidos não houve um resultado significativo, todavia constatou-se, através dos pesos relativos, que o sujeito experimentador favorece o uso do pronome (0.66), enquanto o sujeito inativo não o favorece (0.21). Além desses, destacam-se, nessa análise, o sujeito agente (0.52) e o sujeito paciente (0.44). Em todo caso, as autoras salientam a necessidade de novos estudos para testar a influência ou não do sujeito na frequência do reflexivo.

Quanto aos fatores sociais, a pesquisa de Rodrigues e Pereira (2005) destaca idade, sexo e local de residência dos informantes. No fator idade, os informantes foram divididos em três faixas etárias: 20 a 35 anos – adultos jovens; 36 a 50 anos – adultos de meia idade; mais de 51 anos – “adultos velhos”. Os resultados revelaram que os adultos jovens são os que mais utilizam os pronomes reflexivos (0.74) em relação aos da terceira faixa etária (0.42), fato que, segundo as autoras, destoa do esperado nos estudos sobre a supressão dos clíticos no PB, que apontam para um processo de perda na variedade recente da língua, de maneira que elas esperavam que essa ausência fosse recorrente na fala dos mais jovens. No entanto, as autoras não atentaram para o fato de que os mais jovens estão mais em contato com as práticas sociais letradas, especialmente em razão do ingresso mais recente no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Assim, a pressão social oriunda do meio social poderia explicar esse resultado.

As pesquisadoras também se surpreenderam com o fator sexo, tendo em vista os estudos sociolinguísticos clássicos que consideravam natural a observância do uso das formas de maior prestígio entre as mulheres. Nas amostras analisadas, isso não foi percebido: pelo contrário, o grupo que apresentou maior peso relativo na utilização do reflexivo foi o masculino, com 0.61, contra 0.41 do sexo feminino. Todavia, conforme a observação de Lucchesi (2012), esses resultados têm de ser analisados à luz da dinâmica da comunidade sob estudo, ou seja, as autoras deveriam ter em conta que se tratava de uma comunidade rural, em que as mulheres estão em uma situação de “inferioridade” social em relação aos homens, que estão mais atuantes socialmente. Portanto, é previsível que estes exibam com maior frequência a variante padrão.

Já o fator local de residência não representou surpresa, pois correspondeu à expectativa de que os falantes oriundos e residentes na zona rural, analfabetos ou com baixa

escolaridade, são mais propícios a não realizar o pronome reflexivo (apenas 0.42).

Mediante o exposto, Rodrigues e Pereira (2005) sinalizam a necessidade de novos estudos e encerram dizendo que preferem a utilização da expressão “não realização” em vez de perda ou desaparecimento dos reflexivos, já que acreditam que essa situação ainda não foi confirmada, embora haja algumas pesquisas indicando que tais pronomes caminham para a categoria vazia em determinadas variedades do PB.

Sobre o fenômeno na região Nordeste, cita-se a pesquisa de Mello (2009), que analisou a amostra do *Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba* (VALPB), constituída a partir da seleção de 60 informantes naturais de João Pessoa/PB ou moradores da cidade desde os cinco anos de idade. Em seu trabalho, a autora contemplou os seguintes fatores sociais: sexo, faixa etária (organizada em três grupos – 15 a 25 anos; 26 a 49 anos; mais de 50 anos) e escolarização (incluindo desde pessoas analfabetas até aquelas com escolarização superior a 11 anos).

Na análise dessa amostra, a pesquisadora constatou uma frequência significativa de pronomes reflexivos, especialmente o *se*, na fala de João Pessoa (85%). Dentre os fatores sociais, encontrou, no fator *sexo*, a preferência pelo clítico entre os homens, com 0.59 de peso relativo, contra 0.42 entre as mulheres pessoenses, resultados bem próximos dos encontrados por Rodrigues e Pereira (2005). Tais índices contrariam o que costuma ser repetido em muitas descrições sociolinguísticas: as mulheres assumem o protagonismo na ampliação de formas inovadoras prestigiosas, mas são conservadoras quando a variante inovadora não é de prestígio. Nesta amostra, foram os homens que demonstraram um comportamento mais conservador, o que sinaliza que a escolha das variantes no que diz respeito ao fator *sexo* está diretamente associada à dinâmica social da comunidade.

No tocante ao fator *faixa etária*, observou-se um peso relativo de 0.55 de ocorrência entre os falantes mais velhos, 0.49 entre os mais jovens e 0.45 nos adultos. Quanto ao fator *anos de escolaridade*, os resultados surpreenderam, uma vez que se distinguem de outras pesquisas, constatando o favorecimento da forma pronominal entre os analfabetos (0.60) e o desfavorecimento entre os demais níveis de escolaridade (com peso relativo de 0.46). De acordo com a autora, esse resultado indica que a supressão do clítico não é vista como um fenômeno estigmatizado. Entretanto, provavelmente, os mais velhos (0.55) são também os de menor grau de escolaridade (0.60), o que pode indicar que, naquela comunidade, o clítico reflexivo pode ser um uso conservador. Logo, a pesquisadora poderia ter realizado um cruzamento entre faixa etária e escolaridade e, talvez, entre escolaridade e sexo, a fim de

evidenciar que a variante padrão está mais relacionada com um uso conservador (representado pelos falantes mais velhos) do que com o fator escolaridade.

Com relação ao fator linguístico tipo de pronome, a autora constatou que aqueles que mais favorecem a presença do clítico são o *ergativo* (0.88) e o *indeterminado* (0.86), em contraste com o *reflexivo* (0.38) e o *inerente* (0.36), ou seja, a expressão da categoria reflexiva propriamente dita (representada pelos dois últimos tipos) tende ao apagamento do clítico, o que enseja uma crítica, visto que a autora misturou clíticos de natureza distinta, nem todos com valor reflexivo. No quesito transitividade do verbo, a tendência de uso da forma pronominal átona é maior nos verbos intransitivos (0.86) do que nos verbos transitivos (0.37).

Mello (2009) também aponta uma nova categoria para verificar a presença/ausência do clítico, o pronome pessoal. Desse modo, observou que os pronomes *eles/elas* (0.72) e *eu* (0.56) propiciam o uso do clítico, enquanto *tu* (0.31), *ocê* (0.30) e *ocês* (0.17) desfavorecem a ocorrência desse item linguístico. No tocante aos tipos de discurso, a autora verificou a argumentação (0.64) como favorecedora do clítico *se* e a narrativa (0.41) como menos favorecedora. Tendo em vista que o tipo argumentativo costuma propiciar muitas ocorrências de *se* indeterminado, consideram-se esses últimos resultados problemáticos por não refletirem exatamente a realidade da categoria reflexiva.

Por outro lado, a pesquisadora constatou a generalização do clítico *se* para outras pessoas gramaticais, além da terceira, especialmente na fala dos informantes menos escolarizados, o que explicaria a mais alta incidência de clíticos encontrada no grupo dos analfabetos. Destarte, ela acredita que a neutralização do clítico reflexivo de terceira pessoa possa levar a denominá-lo como *se universal*, visto sua extensão na variedade popular da língua (p. 245-246):

- (69) Eu nunca *se* meti na sua vida, eu nunca *se* meti na sua vida não.
- (70) Não tinha mais jeito de tu *se* acordar.
- (71) Se você num *se* concentrá, ficá de cabeça pesada, cum certeza você num consegue pensá em nada.
- (72) Nós *se* vira comprano as coisa fiado.

Mello (2009) destacou ainda outro fenômeno muito comum no Nordeste brasileiro: a reduplicação do clítico, especialmente na classe dos inerentes (70%). Assim, ela revela que,

no dialeto nordestino, o clítico pode aparecer tanto à direita quanto à esquerda do verbo, ocasionando casos de redobro (p. 216-217):

- (73) Quando eu olhei assim, que quando eu vi ele *se tornou-se* um passarinho, quando ele *se tornou-se* um passarinho, eu ficava, passarinho olhava pra mim e dizia uma coisa que eu não entendia. (VALPB – GSF – F – 3)

No tocante aos dois fenômenos mostrados acima, a autora conclui que esse

duplo comportamento do *se* em português é possível exatamente por se tratar de um caso de gramaticalização: um item começa a ser usado e esse uso vai gradativamente ganhando frequência cada vez mais expressiva. Essa força de uso passa a ser a responsável pelo desgaste do item, até que ele desapareça. Um ou outro são momentos diferentes do percurso, mas ambos são estágios de seu processo de mudança (MELLO, 2009, p. 299).

Por sua vez, Graça (2016) investigou o (des)uso do clítico reflexivo com verbos pronominais, utilizando o material organizado pelo *Grupo de Pesquisa Discurso & Gramática (D&G)*, constituído de amostras de fala e de escrita produzidas por 20 informantes de Natal – RN, 20 de Juiz de Fora – MG e 18 de Rio Grande – RS, com níveis de escolaridade diferentes (da alfabetização ao ensino superior). No total, foram analisados 580 textos, distribuídos entre as modalidades falada e escrita e pertencentes aos seguintes gêneros textuais: narrativa de experiência, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

Na primeira análise quantitativa, a autora encontrou 456 ocorrências da variável com a seguinte distribuição: 319 com clítico (70%) contra 137 ocorrências com o reflexivo nulo (30%). Desse modo, percebe-se que os resultados obtidos se assemelham com os de outros pesquisadores que retrataram a categoria reflexiva, verificando a preferência pelo emprego do clítico, sobretudo na fala culta urbana (cf. FREIRE, 2000; MELLO, 2009). Entretanto, apesar dessa semelhança, salienta-se o aumento do desuso do pronome (30%) em comparação com os resultados desses trabalhos pregressos.

A autora realizou também uma análise paralela das três cidades, pertencentes a distintas regiões brasileiras, tendo encontrado resultados semelhantes em Natal – RN, Juiz de Fora – MG e Rio Grande – RS: foi predominante a presença do clítico em orações com verbos pronominais, que manteve frequência em torno de 70% nessas três cidades, tal como o

resultado geral. Assim, ficou comprovado que o contexto geográfico não acarretou discrepâncias nos resultados.

Outro fator levado em consideração foi a classificação dos verbos, a partir do qual a autora também averiguou a preferência pelo uso do pronome: 88,2% com os recíprocos; 73,1% entre os pseudorreflexivos; e 59,3% com os reflexivos. Por conseguinte, verificou-se que os dados referentes à ausência do clítico foram mais incidentes entre os verbos reflexivos (40,7%), contexto em que também foi constatado maior apagamento por D'Albuquerque (1984), que já descrevera que a previsibilidade do objeto nessa categoria de verbos acarretaria maior desuso do clítico do que entre as outras.

Ao separar os dados quanto às modalidades da língua (falada e escrita), Graça (2016) observou uma discrepância saliente entre elas, confirmando a ausência do clítico especialmente na modalidade falada, com índice de 75,2% de apagamento em contraste com 26,8% na escrita. Esse resultado não é surpreendente, uma vez que as variantes candidatas à realização da categoria reflexiva se apresentam dispostas num contínuo da fala para a escrita, com maiores índices de apagamento no campo da oralidade e com presença majoritária do clítico reflexivo no polo da escrita, representativo da cultura letrada.

Tendo em vista que a supressão do clítico reflexivo é um fenômeno mais frequente no campo da oralidade, Lucchesi e Souza (2018) descrevem que essa variante no PB corresponde a um processo de simplificação morfológica decorrente de contato linguístico, mas que estaria sendo revertido pela ação do nivelamento linguístico. Segundo esses autores,

a análise sociolinguística em *tempo aparente* produzirá as evidências empíricas para suportar a hipótese de que a perda do pronome reflexivo teria ocorrido no passado, em função do contato entre línguas, e na atualidade estaria em curso uma recuperação dessa partícula gramatical, como consequência processo (*sic*) de *nivelamento linguístico*, decorrente da difusão dos padrões linguísticos urbanos para todas as regiões do país (LUCCHESI; SOUZA, 2018, p. 462, grifos dos autores).

Devido ao contato linguístico, especialmente entre os séculos XVI e XIX, momento em que ocorreu a vinda de aproximadamente quatro milhões de africanos para o Brasil, houve a formação de outra língua, a língua crioula¹⁷. Embora fortemente difundida no século XVII, teve uma vida efêmera e sem testemunhos históricos, contudo deixou suas alterações, separando, naquela época, a variedade do português dos descendentes indígenas e africanos do português elitizado, proveniente de Portugal. Assim, os autores partem da hipótese de que

¹⁷ Lucchesi defende um crioulo de base africana e portuguesa, que se deu “com a aquisição precária da língua [do colonizador] pelos escravos africanos e a sua nativização, a partir desse modelo defectivo, entre os descendentes” (cf. LUCCHESI, 2009, p. 62).

a omissão do *se* reflexivo no português popular brasileiro (doravante PPB) seria um efeito dessa língua crioula.

A fim de averiguar essa perspectiva, os pesquisadores usaram como base o *corpus* do *Projeto Vertentes*, representado por amostras de quatro comunidades rurais do interior da Bahia, formadas por descendentes de africanos. Em cada uma dessas comunidades, foram gravadas entrevistas com doze indivíduos, escolhidos aleatoriamente e distribuídos equitativamente entre os dois sexos e três faixas etárias: de 21 a 40 anos; de 41 a 60 anos; e mais de 60 anos. Como constitui uma variedade do PPB, a língua dessas comunidades foi chamada de *português afro-brasileiro* por alguns estudiosos. Cabe ressaltar que os informantes possuíam pouca ou nenhuma escolarização e, devido ao modo de vida, tinham limitado acesso aos meios de comunicação, especialmente os mais velhos. Todavia, alguns já tinham vivido em grandes centros urbanos por razões profissionais.

Mediante esses dados, os autores observaram que a frequência da partícula gramatical acontece, especialmente, diante dos pronomes reflexivos e recíprocos, respectivamente exemplificados em (74) e (75), com um total de 52% de frequência e 0.91 de peso relativo; já os pronomes com carga semântica mais baixa (os inerentes ou pseudorreflexivos), como exemplificado em (76), manifestaram menor frequência, com apenas 10%, e peso relativo 0.37:

(74) A gente *se* arrumô e foi pra casa de Lili.

(75) Eles num *se* fala mais não.

(76) Eu num Ø alembro mais de nada.

Além desses resultados, os pesquisadores verificaram que o sujeito com o traço [+humano] também propicia o emprego do pronome reflexivo, totalizando 16% (0.53 de peso relativo), contra 2% (0.18) do sujeito com traço [-humano]. O mesmo acontece, como apontam outros estudos, quando a concordância verbal se dá com o sujeito [+animado] (referente a seres humanos) em oposição ao sujeito [-animado] (referente a coisas).

Ainda sobre esse fator, notou-se que, quando existe a concordância entre o sujeito e o verbo, há o favorecimento do emprego do pronome, como em (77), contabilizando 18% (0.56 de peso relativo) contra 14% (0.47) dos casos em que não há concordância, conforme exemplificado em (78):

- (77) *Me* operei, já *me* senti bem melhó.
- (78) Eu \emptyset casô, parece, com vinte e cinco ano...

Ademais, os autores analisaram fatores sociais na realização do pronome reflexivo. Com relação ao sexo do informante, percebeu-se que, semelhantemente a outras análises, os homens lideram o uso do clítico com a frequência de 20% (0.61), já as mulheres têm apenas 12% (0.42). Esse resultado reforça a influência da dinâmica social da comunidade, ou seja, é decorrente da função que cada um desempenha: enquanto as mulheres permanecem em casa cuidando dos afazeres domésticos, os homens participam do processo produtivo e, com isso, mantêm contato com o mundo exterior, fato que favoreceria o uso do pronome.

Outro fator examinado foi a estada fora da comunidade, considerando dois grupos: os falantes que nunca tinham saído da comunidade e os que ficaram fora dela por no mínimo seis meses. Conforme o esperado, comprovou-se que aqueles que se ausentaram do lugar de origem empregaram com mais frequência o clítico reflexivo (17%, peso relativo 0.59), em contraste com os que nunca se ausentaram (14%, peso relativo 0.44).

Quanto à localização da comunidade do informante, verificou-se também que, quanto mais próxima da capital, mais o falante de tal comunidade realiza a forma pronominal reflexiva. Desse modo, Sapé, a comunidade mais perto de Salvador, apresentou 27% (0.72) de frequência, enquanto Cinzento, o local mais isolado, totalizou somente 8% (0.33).

Já a variável faixa etária confirmou, na ligeira diferença de percentuais, o previsto pelos autores: falantes mais novos tendem a usar o clítico (17%), enquanto os mais velhos preferem a ausência do pronome (13%).

Assim, para sustentar a hipótese de que a supressão do pronome reflexivo ocorreu devido ao contato entre línguas e que, agora, estaria sofrendo o processo inverso, os autores fizeram menção a diferentes pesquisas sobre a categoria pronominal reflexiva no PB. Segundo essas análises, o menor índice de realização do clítico reflexivo se encontra, justamente, entre os falantes das comunidades rurais afro-brasileiras, que são os menos escolarizados. Além disso, o fenômeno da supressão designa também uma característica do falar mineiro, o que contrasta com índices mais altos de presença do pronome reflexivo em outras regiões do país, como os 85% encontrados por Mello (2009) entre os falantes de João Pessoa e os 91% descritos por Freire (2000) no Rio de Janeiro.

Ainda que muitos pesquisadores utilizem opções metodológicas distintas, ocasionando algumas incongruências, os dados anteriores comprovam a hipótese lançada pelos autores acerca do contato entre línguas, visto que as variedades afetadas por esse contato se inclinam

à queda da marcação pronominal. Ademais, Lucchesi e Souza (2018, p. 482) atestaram também a existência de um processo contrário, a implementação do reflexivo acarretado pelo “nivelamento linguístico no qual os padrões linguísticos hegemônicos nos grandes centros urbanos estariam se difundindo para todas as regiões do país”, fato que fomenta o sistema de polarização sociolinguística do Brasil.

Entre as pesquisas mais recentes, Teixeira e Silva (2019) buscaram descrever as variações do clítico *se* na fala vernácula de Vitória da Conquista – BA e atestar se esse pronome *se* encontra em processo de gramaticalização¹⁸. Para realizarem tal feito, apoiaram-se nos *corpora* orais do *Português Popular de Vitória da Conquista* (PPVC) e do *Português Culto de Vitória da Conquista* (PCVC), de onde extraíram 48 entrevistas, privilegiando os seguintes fatores sociais: sexo, tempo de escolarização (informantes menos escolarizados – com até quatro anos de escolarização/informantes mais escolarizados – com 11 anos ou mais de escolaridade) e faixa etária (faixa I: de 15 a 35 anos; faixa II: de 36 a 49 anos; faixa III: de 50 anos em diante).

Quanto aos resultados de sua pesquisa, constataram a preferência pela presença do clítico (79,3%) em relação a seu apagamento (20,7%). Os autores reportam o apagamento do *se* como um fenômeno mais ligado à fala de Minas Gerais, visto que outras pesquisas revelam que a presença desse pronome é recorrente em outras regiões brasileiras.

Assim, Teixeira e Silva (2019, p. 126) acreditam que o comportamento do *se* no PB pode indicar um caso de gramaticalização (cf. MELLO, 2009, p. 299). Devido a sua alta frequência, surge um novo esquema: [Suj_i + pro_i + verbo] > [Suj_i + (pro_i + verbo)], exemplificado nos próximos enunciados:

- (79) e aí *se acha* ... qué tudo e pode tudo, e nem sempre você pode. (ESP – PPVC – II – F)
- (80) Até hoje nós sabe *se virar*. (JCS – PPVC – II – M)
- (81) Aí, quando aquela água baxava, ficava aquelas marcas horríveis na parede, e a gente...claro, a gente era pequena, a minha mãe ia limpar com a vizinha que *se tornou* amiga da gente. (DFP – PCVC – I – F)

Esses modelos expõem que o clítico *se* passa a se comportar como um afixo do verbo: *seacha*, *sevirar*, *setornou*, passando a ser comum a todas as pessoas, pois age como parte integrante do verbo, ampliando sua conjugação na fala popular, como visto em (80). Desse

¹⁸ Esse foi o termo empregado pelos autores, porém o mais adequado para fenômenos sincrônicos é *gramaticalidade*.

modo, verifica-se o seguinte processo: item pleno > item gramatical > clítico > afixo, resultando, na etapa final, na categoria vazia, frequente em algumas cidades brasileiras.

Na análise empreendida pelos autores, o levantamento dos dados segundo os tipos de *se* foi relevante. Nesse caso, observou-se a seguinte ordem de emprego: *se* reflexivo (0.77) > *se* recíproco (0.70) > *se* indeterminado (0.46) > *se* inerente (0.35) > *se* ergativo (0.32). Conforme apurado em outras pesquisas, os clíticos reflexivos e recíprocos apresentam maior frequência porque são essenciais à estrutura, tendo em vista que possuem maior valor informacional, ou seja, sua ausência comprometeria o sentido da oração:

(82) A gente *se* gosta muito, a gente... a gente conversa muito, a gente lê muito junto. (AI – PCVC – III – F)

Quanto ao fator social *escolaridade*, os resultados, como já esperados, foram bem significativos, uma vez que os informantes mais escolarizados manifestaram o clítico bem acima (0.64) do que se verificou entre os menos escolarizados (0.10). Dessa maneira, confirma-se que a presença do clítico acontece, primordialmente, pela influência do nível de escolarização.

No último fator analisado, *faixa etária*, percebeu-se que os resultados corroboraram os dados de Lucchesi e Souza (2018). Mais especificamente, apontaram a ausência do pronome, essencialmente, na fala dos informantes mais velhos (apenas 0.37 de peso relativo), prevalecendo, nesse estudo, na fala dos informantes da faixa intermediária (0.60), seguida da dos mais jovens (0.55).

Assim, acredita-se que o processo inverso, isto é, a retomada do pronome clítico reflexivo, esteja em progresso no PB, conforme apontam Teixeira e Silva (2019). Por outro lado, essa hipótese causa estranhamento, visto que contraria a tendência geral de que variantes inovadoras sejam mais recorrentes entre indivíduos mais jovens. Contudo, pode-se supor que a tendência atual seja mesmo o resgate do clítico, já que este tem retornado à fala dos jovens.

Em vista disso, os autores destacam o papel da escola na manutenção dessa forma pronominal, pois são os jovens que possuem maior acesso à escolarização. No entanto, vale ressaltar que essa recuperação nem sempre se dá pelas formas de prestígio, ditadas pela tradição normativa. Conforme indicam alguns estudiosos, esse processo pode acontecer através da generalização do reflexivo *se* para as demais pessoas do discurso, em concordância com os apontamentos já feitos nesta dissertação.

De todo modo, constatou-se que o clítico *se* é frequentemente usado em Vitória da

Conquista – BA, evidenciando, em mais um lugar do Nordeste, a preferência pela manutenção dessa forma pronominal. Todavia, como o processo é dúbio, pois tende a permanecer em determinadas variedades e a desaparecer em outras, conclui-se que a expressão da categoria pronominal reflexiva constitui um fenômeno variável. Portanto, continua sendo um grande desafio para os linguistas, cabendo novas pesquisas.

Tendo em vista os diversos trabalhos acerca da categoria pronominal reflexiva no PB, Oliveira (2006) sumariza a realização lexical do clítico reflexivo no PB contemporâneo, contemplando quatro fenômenos: supressão, neutralização na forma da terceira pessoa, inserção e duplicação, exemplificados nessa mesma ordem a seguir:

- (83) Eu \emptyset conformei com a decisão dele.
- (84) Eu *se* conformei com a decisão dele.
- (85) Ele *se* ressuscitou.
- (86) Ela *se* conformou-*se* com a decisão dele.

Conforme já referido na introdução deste trabalho, a autora lembra que o fenômeno exemplificado em (83) designa uma característica do falar mineiro, o que contrasta com o do enunciado (84), categorizado como pambrasileiro, enquanto as ocorrências em (85) e (86) constituem manifestações do falar nordestino.

Ao tratar do primeiro fenômeno, a supressão do *se*, a pesquisadora faz referência a pesquisas pregressas sobre o dialeto mineiro, como a de D’Albuquerque (1984), acima apresentada, que constataram que o apagamento dos reflexivos, em Minas Gerais, não está associado ao nível de escolaridade tampouco à classe social. Para sustentar essa constatação, ela se vale de um enunciado, extraído de uma amostra de fala mineira, emitido por uma pessoa de nível superior:

- (87) Depois do que aconteceu, ele arrependeu \emptyset

Sobre a neutralização do clítico *se*, a autora destaca sua ocorrência em todo o território nacional, fenômeno que pode, inclusive, se manifestar na fala informal espontânea de indivíduos escolarizados na segunda pessoa do singular, em regiões onde se faz uso de *tu* sem a concordância verbal canônica em concorrência com *você*, como no Rio de Janeiro e em muitas partes do Nordeste:

(88) Tu *se* lembra?

A pesquisadora também cita as duas hipóteses que são levantadas para explicar a neutralização do clítico reflexivo no PB: a primeira é que pode estar associada às línguas do grupo banto (formado por uma grande parte de africanos trazidos para o Brasil como escravos), tal como sustentam Lucchesi e Souza (2018); a outra é que pode ser um processo comum às línguas românicas, visto ser habitual em alguns verbos da língua francesa. Com relação a essa segunda hipótese, Castilho (2016) aponta que a generalização do reflexivo *se* nas demais pessoas, especialmente em variedades não padrão do PB (89), ocorre também no francês (90) e no português moçambicano (91):

(89) Eu *se* lembro. Você *se* lembra. Ele *se* lembra.

(90) Nous *se* reverrons.

(91) Nós dão-*se* bem mas não sempre. (MF20YAI)

A respeito da duplicação, Oliveira (2006) elenca diversos exemplos oriundos da variedade nordestina e verifica que esse fenômeno acontece na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo:

(92) Entrou dentro de casa, saiu na cozinha, pulou o muro da outra casa vizinha, *se* danou-*se* pelo meio do mundo e os rapaze num pegaru. (Paraíba, M., +50 anos, analfabeto, p. 79)

Ela também ressalta que esse fenômeno propicia duas formas de colocação do clítico *se* no falar nordestino: (i) a presença da ênclise, como no exemplo (93); e (ii) a adjacência de dois reflexivos em próclise, que pode indicar uma marca de oralidade (94) ou ser precedido pela palavra *aí* (95), propondo, em ambos os casos, uma leitura resultativa.

(93) *Aí* foi que acabou-*se* o problema. (Fortaleza, F., 42 anos, analfabeta, p. 136)

(94) Não, eu quero me casar com um homem assim, bonito, cheio de dinheiro, acaba a pessoa *se se* casando com um pobre feio, negro, do cabelo ruim. (Paraíba, F., 15 a 25 anos, analfabeta, p. 99)

(95) Então, isso *aí*, a gente *se se* acha numa situação muito difícil. (Paraíba, M., 26 a 49 anos, analfabeto, p. 58)

Dessa forma, Oliveira (2006, p. 421) considera que o *se* proclítico funciona como reflexivo e o *se* enclítico atua como um afixo de marcação aspectual, já que ocorre apenas na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito.

Em consequência do exposto, a autora conclui que o apagamento do *se* é favorecido em Minas Gerais; já a neutralização e a duplicação correspondem a um processo de gramaticalidade em curso, em que não há perda de substância fônica.

Além desses fenômenos, Kato (1994 *apud* FREIRE, 2000) cita uma estratégia de reflexivização em substituição ao clítico *se*: a utilização de verbos leves (*light verbs*) (96b), ainda não suficientemente investigada:

(96a) Pedro *se* barbeou.

(96b) Pedro *fez a barba*.

D'Albuquerque (1984) comenta a substituição de algumas construções nas quais ocorreria o pronome átono por expressões equivalentes (p. ex. “Ela *ficou decepcionada*” em lugar de “Ela *decepcionou-se*”). Todavia, a autora se limitou a citar construções com sentido passivo, deixando uma lacuna quanto aos verbos de sentido ativo.

Na tentativa de sintetizar os resultados das pesquisas acima comentadas, apresenta-se abaixo um quadro geral que contempla todas as variantes possíveis para a expressão da categoria reflexiva no PB, sem distinguir variedades cultas de populares:

Quadro 6. Distribuição dos pronomes reflexivos a partir dos resultados de pesquisas sociolinguísticas

PESSOAS	PRONOMES REFLEXIVOS ¹⁹
1ª singular	<i>me, se, Ø</i>
2ª singular	<i>se, Ø</i>
3ª singular	<i>se, Ø</i>
1ª plural	<i>nos, se, Ø</i>
2ª plural	<i>se, Ø</i>
3ª plural	<i>se, Ø</i>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho a partir das pesquisas sociolinguísticas resenhadas

Tendo em vista o quadro pronominal acima, a generalização do clítico *se* para todas as pessoas ou mesmo a supressão desse elemento na indicação da categoria reflexiva constitui

¹⁹ No quadro, os reflexivos tônicos não foram contemplados em razão de sua baixa produtividade, tal como o fez Perini (2016).

um efeito colateral (encaixamento) de uma mudança maior que se deu na variedade brasileira, qual seja, o enfraquecimento da concordância, conforme descrito por Galves (1993). De fato, com a entrada de *você* em substituição a *tu*, a partir da década de 30 do século passado, e com a posterior expansão do uso de *a gente* em competição com o pronome *nós*, houve uma reestruturação no paradigma pronominal do PB que ocasionou todas essas mudanças. A partir dessas ponderações, observem-se os seguintes exemplos:

- (97) Você *se* convidou para a festa.
- (98) Vocês *se* convidaram para a festa.
- (99) A gente *se* convidou para a festa.

É notório que os enunciados (97-99) são comuns no cotidiano de todos os falantes e aceitáveis pela praxe escolar, uma vez que as formas pronominais inovadoras são, na origem, SNs, o que licencia o uso do clítico reflexivo de terceira pessoa. No entanto, segundo Galves (1993), a entrada dessas formas pronominais no PB acarretou a perda do traço semântico relacionado com a categoria gramatical de *pessoa*, com conseqüente redução do paradigma flexional dos verbos, então não seria irrelevante presumir a neutralização do pronome clítico *se*. Dessa maneira, é natural encontrar na modalidade oral, especialmente dos falantes menos letrados, ocorrências do tipo:

- (100) Eu *se* convidei para a festa.
- (101) Tu *se* convidou para a festa.
- (102) Nós *se* convidamos para a festa. (Nós *se* convidou para a festa.)

Como já referido, parece haver entre os falantes escolarizados certa tolerância com a segunda pessoa direta (*tu*), ilustrada em (101), que pode aparecer com o clítico *se* na fala informal, tendo em vista que esse pronome se combina, em determinadas regiões do país, com a forma verbal da terceira pessoa do singular, a mesma que ocorre com a segunda pessoa indireta (*você*), que, além da forma plena, pode ter o *se* como forma reflexiva. Por outro lado, com os pronomes canônicos de primeira pessoa (*eu* e *nós*), os falantes cultos costumam rechaçar o uso de *se*, mesmo em contextos informais.

Diante disso, como fazer os falantes de variedades populares perceberem que as construções em (100) e (102) pertencem a uma variedade da língua que diverge da chamada

norma culta? De que forma transitar, então, de uma variedade a outra quando surge a necessidade de expressar-se em determinadas instâncias da sociedade letrada?

Na verdade, é importante que esses falantes tenham consciência de que essas realizações são estigmatizadas, ou seja, são sujeitas a forte preconceito por parte dos indivíduos letrados. O professor de Língua Portuguesa, por sua vez, precisa considerar a pluralidade de normas no espaço escolar sem discriminá-las, de maneira que a abordagem da categoria pronominal reflexiva no ensino deve reconhecê-la como fenômeno variável no PB, a fim de obter melhores resultados na efetiva aprendizagem de formas prestigiosas pelos alunos das classes populares. Considerando essas reflexões, vê-se a pertinência de uma mediação didática que contemple atividades dispostas num contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), conforme é proposto por esta pesquisa.

4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS

A variação da língua é um processo constante e inevitável. Portanto, faz-se necessário repensar o ensino de gramática difundido nas escolas, especialmente no tocante ao estudo da variação, a fim de que esse ensino possa refletir os verdadeiros usos linguísticos nos diversos contextos de comunicação. Desse modo, este capítulo visa fazer um levantamento das orientações dos documentos oficiais sobre a abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, apresentando-se, em seguida, a análise de livros e de materiais didáticos. Busca-se com isso verificar o tratamento dispensado por esses recursos ao tema da variação, em especial na descrição dos pronomes reflexivos, em atendimento ao primeiro objetivo específico deste trabalho.

4.1 As Orientações Oficiais sobre Ensino de Variação Linguística

É irrefutável que a variação existente no PB é ampla, tendo em vista que a língua é um elemento vivo e dinâmico. Por conseguinte, torna-se importante contemplar o ensino da língua a partir de suas variedades, como endossam os documentos oficiais, que vêm insistindo na necessidade de abordar a variação linguística na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), durante as décadas de 1960 e 1970, as discussões em torno do ensino de língua materna limitavam-se à valorização da criatividade do educando, acreditando ser essa o condicionamento para uma comunicação eficiente. Nessa perspectiva, a alteração do modo de ensino dos conteúdos não era relevante, já que, naquela época, a escola era destinada especialmente às crianças da classe média, logo os alunos que chegavam ao ambiente escolar utilizavam uma variedade linguística próxima da denominada variedade padrão. Apenas na década de 1980, com a ampliação dos estudos linguísticos desenvolvidos no âmbito da variação linguística e da psicolinguística, surgiu o debate sobre a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Essa nova linha de raciocínio possibilitou uma reflexão crítica sobre a finalidade dos conteúdos estudados, até então impostos pelo ensino tradicional com a excessiva valorização da gramática normativa.

Assim, em 1998, os PCN foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de democratizar as oportunidades educacionais, constituindo um documento de referência curricular para o ensino em todo o país, porém sem desrespeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes nas regiões brasileiras. Trata-se de um documento formado por diferentes volumes, uma vez que contemplam as disciplinas de todos

os anos de escolaridade. A fim de delimitar o recorte desta pesquisa, selecionou-se, para análise, a parte do documento correspondente aos últimos ciclos do EF (a saber, terceiro e quarto) do volume de Língua Portuguesa. Ademais, frisa-se que esse recorte tem o intuito de averiguar a proposta acerca da variação linguística no ensino de língua materna.

Destarte, verifica-se, já no início do documento referido, a importância do respeito à pluralidade cultural encontrada no país, dentre os objetivos principais do EF. Logo, planeja-se que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

Posteriormente, os parâmetros abordam as implicações da questão da variação linguística para a prática escolar e esclarecem, desde o princípio, que a Língua Portuguesa contempla muitas variedades devido aos diversos fatores que constituem a formação linguística do país. O documento reconhece que a imagem de língua unificada não se sustenta há algumas décadas, não obstante os puristas que ainda insistem no uso dos padrões estabelecidos pela tradição normativa.

De acordo com o documento, é papel da escola e do professor reconhecer as diversas variedades que integram o uso real da língua. Logo, a escola deve abster-se de qualquer visão discriminatória, visando levar o aluno à escolha consciente da forma de se expressar, considerando, ainda, as características e condições do contexto da enunciação. Portanto, torna-se evidente que o objetivo final não é ensinar o aluno a se comunicar corretamente, mas sim ensiná-lo sobre a questão da adequação às circunstâncias de uso.

Por conseguinte, os PCN estabelecem que a escola organize um conjunto de atividades que possibilite ao aluno

conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (BRASIL, 1998, p. 33).

Com o intuito de estruturar os conteúdos de gramática no ensino de Língua Portuguesa, os parâmetros propuseram o eixo USO-REFLEXÃO-USO. O uso abrange a prática de escuta e de leitura de textos, como também a prática de produção de textos orais e

escritos; enquanto a reflexão compreende a prática de análise linguística. Desse modo, as atividades indicadas na citação acima devem ser desenvolvidas segundo esse eixo, contemplando a variação em seus diferentes aspectos (modalidades, variedades e registros). Nessa perspectiva, espera-se que o aluno

seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 52).

Entre as práticas de análise linguística, listadas pelos PCN, destacam-se (p. 60-61):

- a) a observação da língua em uso para abordar variação quanto (i) aos fatores geográficos, históricos, sociológicos, técnicos; (ii) às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da linguagem escrita; (iii) à seleção de registros em função da situação interlocutiva; (iv) aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta (na fonética, no léxico, na morfologia, na sintaxe);
- b) a comparação dos fenômenos linguísticos presentes na fala e na escrita em diferentes variedades, tais como: preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.

Nota-se, no segundo item, a abrangência de diversas variedades destacando, sobretudo, as mudanças no sistema pronominal do PB. Dessa forma, salienta-se a relevância do tema desta pesquisa, uma vez que os PCN mostram a necessidade de abordar a variação no quadro pronominal, inclusive no que diz respeito ao desaparecimento dos clíticos e ao emprego dos reflexivos. Somam-se a essas práticas alguns valores e atitudes, dentre os quais se frisa a “valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998, p.64).

Por fim, os PCN reservam uma seção em que dispõem orientações didáticas específicas para alguns conteúdos e iniciam suas ponderações pelo item “variação linguística”. A fim de abarcar todas as considerações realizadas ao longo do documento, essa seção reitera o caráter múltiplo da Língua Portuguesa e, portanto, a importância de a escola ter o cuidado para não tratar a fala e a escrita do aluno como um erro ou desvio ao padrão convencionalizado pela GT e, assim, evitar a disseminação do preconceito linguístico em seu espaço. É interessante observar que o documento elucida que mesmo a forma conhecida como

padrão também sofre variação, seja na fala ou na escrita, uma vez que depende também das situações comunicativas. Nesse sentido, quebra-se o tabu de que o padrão é homogêneo e invariável, pensamento difundido pelos puristas da língua.

Em suma, os PCN ressaltam a importância do estudo da variação na formação de sujeitos conscientes linguisticamente e livres de quaisquer preconceitos, “devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (p.82). Por tudo isso, é inegável a orientação desse documento sobre a abordagem da variação no ensino de língua materna.

De modo semelhante, em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de conduzir, na Educação Básica, a formação curricular das redes de ensino de todo o país, sugerindo as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas durante a permanência dos alunos na escola. Dessa maneira, o documento objetiva garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, de forma que assegurem os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento deles, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para esta pesquisa, serão analisadas as competências e habilidades referentes ao componente de Língua Portuguesa. De acordo com tal documento, cabe a esse componente curricular

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Em vista disso, a BNCC evidencia a questão dos multiletramentos, bem como a diversidade cultural, salientando que, no Brasil, existem mais de 250 línguas faladas. Corroborando os documentos precedentes, a base defende que a escola deve valorizar a diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes diante dos usos linguísticos, como o preconceito. A fim de organizar tais questões, o documento considera quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É importante ressaltar que esses eixos não devem ser finalizados em cada modalidade de ensino, mas sim desenvolvidos ao longo da Educação Básica, buscando uma reflexão e consequente ampliação da capacidade de uso da língua/linguagem entre os estudantes. Assim, a BNCC defende a valorização e o reconhecimento dos diferentes usos linguísticos e preconiza, nos eixos da produção de textos e da oralidade, o desenvolvimento de estratégias de produção que se

adéquem aos contextos em que forem produzidos, ao modo e à variedade linguística apropriadas a esse contexto, entre outros aspectos.

Sobre o eixo da análise linguística/semiótica, dispõe-se que nele

cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação (BRASIL, 2017, p. 81).

Desse modo, o documento designa nas práticas de variação linguística:

conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos;
discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2017, p. 83).

A BNCC elenca, ainda, dez competências específicas da área de Linguagens, destacando-se, para este trabalho, a competência quatro do componente curricular de Língua Portuguesa para o EF, que visa “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 87).

Ademais, o documento organiza o currículo em campos de atuação, a saber: artístico-literário; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; e de atuação na vida pública. Todos esses campos contemplam, em alguma medida, a variação linguística, visando, como habilidades, ao reconhecimento das variedades da língua falada, bem como o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; além do uso consciente e reflexivo de regras da norma-padrão em situações de fala e de escrita nas quais ela deve ser usada (p. 161).

Em síntese, assim como os PCN, a BNCC representa um grande marco na reformulação do currículo escolar nacional, especialmente no que tange ao ensino de língua materna, visto que propõe a abordagem da variação linguística em contraposição às práticas tradicionais. Em vista disso, implementou-se um novo olhar acerca do uso da linguagem, projetando, sobretudo, uma visão interacionista da língua, que leva em conta a adequação às situações discursivas.

Pautando-se nos documentos anteriores, o Currículo Carioca 2020, documento que

reproduz a matriz curricular do município do Rio de Janeiro, coaduna-se com as orientações propostas pela BNCC e, dessa forma, concebe a língua/linguagem como um fenômeno social, priorizando o contato do aluno com a Língua Portuguesa em uso, isto é, múltipla, variável, dinâmica e inserida na sociedade. Assim, estabelece como objetivo geral “a construção da competência comunicativa do aluno” (p. 2), ampliando seu contato com a língua materna e estimulando novos usos de acordo com o contexto de comunicação. Para alcançar esse objetivo, o documento evidencia que toda aula deve ter como ponto de partida e de chegada o texto (os gêneros textuais/discursivos). Este, por sua vez, nunca deve ser usado como pretexto para o ensino de um conteúdo. No entanto, também esclarece que o ensino de Língua Portuguesa deve assegurar o acesso do aluno ao que o documento chama de variante padrão, cabendo ao professor desenvolver a aptidão do estudante no aperfeiçoamento dessa variante, para então fazer com que ele escolha a variante linguística mais adequada à situação de uso.

Mantendo pontos de contato com a BNCC, o Currículo Carioca organiza sua proposta de ensino nos seguintes eixos: a) oralidade e análise linguística; b) leitura e análise linguística; c) escrita e análise linguística. Logo, verifica-se que o eixo “análise linguística” da BNCC é correlacionado aos demais eixos na proposta da rede municipal do Rio de Janeiro.

Posto isso, o documento elenca as habilidades a serem desenvolvidas e os objetos de aprendizagem pertinentes a cada ano de escolaridade e de acordo com os eixos temáticos. Aqui serão destacados os aspectos diretamente relacionados à variação linguística. Dessa forma, no eixo *Oralidade e Análise Linguística*, o currículo estabelece como habilidade, nos quatro bimestres e em todos os anos de escolaridade: o reconhecimento e a utilização de marcas típicas da oralidade, adequando o padrão de linguagem às situações cotidianas. No 6º ano, ressalta-se, ainda, como habilidade, o reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes registros, respeitando a variante de seus interlocutores; no 7º ano, essa habilidade é ampliada, uma vez que pretende a utilização da linguagem adequada à situação de interação, reconhecendo os contextos de uso dos diferentes registros e respeitando a variante de seus interlocutores; já nos anos posteriores, inclui-se também o reconhecimento do conceito de variante padrão. Ademais, nos 7º, 8º e 9º anos, há, ainda, a seguinte habilidade: a rejeição de qualquer atitude discriminatória a modos de falar, atuando de forma colaborativa em conversas.

Contudo, nos anos finais do EF, 8º e 9º, encontra-se uma contradição ao que foi estipulado anteriormente, visto que indica, como uma das últimas habilidades, “utilizar adequadamente, em situação de oralidade, as regras básicas de concordância e regência verbal

e nominal” (p. 84). Dessa forma, o documento aponta para uma possível exclusão do uso real da língua, especialmente entre os falantes menos escolarizados quando utilizam a modalidade oral, conhecida como “fala espontânea”.

Quanto aos objetos de conhecimento do eixo *Oralidade e Análise Linguística* relacionados à variação, observa-se o seguinte no 6º ano: a adequação de registros às diferentes situações de comunicação, durante o 1º bimestre; as atitudes discursivas dos interlocutores em situações de fala, no 2º; e as intencionalidades no discurso oral, no 3º. Já no 7º, verifica-se em todos os bimestres: a fala e seu registro formal – situações de uso. No 8º, nota-se que os objetos são ampliados, sendo estes: o uso social – a língua e sua dinâmica e adequação da língua em situações de interação – o formal e o informal, durante o 1º bimestre; as variantes linguísticas, no 2º; e as diferenças de uso entre fala e escrita, em todos os bimestres. Por fim, no 9º ano, planeja-se o estudo dos seguintes aspectos: as variantes linguísticas, no 1º bimestre; e as diferenças de usos entre fala e escrita – coordenação de subordinação, nos demais bimestres.

No eixo *Leitura e Análise Linguística* destacam-se as seguintes habilidades relacionadas à variação, comuns a todos os anos de escolaridade e referentes aos quatro bimestres: o reconhecimento e a valorização das variações linguísticas nos textos lidos; a identificação de marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; a percepção da adequação da linguagem (formal e informal) à finalidade da mensagem, principalmente nos meios digitais; a distinção de marcas de oralidade na escrita, havendo no 9º ano o acréscimo do reconhecimento dos recursos da fala em textos escritos. Além dessas habilidades, nos 7º, 8º e 9º anos são sugeridos também: o reconhecimento da adequação da linguagem nos textos lidos e o efeito expressivo provocado, com o acréscimo do reconhecimento do conceito de variante padrão, no 9º ano; e a identificação do efeito das diferentes variedades da fala e da escrita no que se refere ao sistema pronominal, aos tempos e modos verbais e às concordâncias verbal e nominal. No tocante aos objetos de conhecimento do eixo em questão, verifica-se apenas o estudo das variedades linguísticas, no 1º bimestre do 6º ano.

Já no eixo *Escrita e Análise Linguística* ressaltam-se as habilidades relacionadas de alguma forma à variação, comuns a todos os anos de escolaridade, durante os quatro bimestres: o planejamento da escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta – a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto; a realização do processo de revisão de textos, verificando a adequação ao

leitor e aos objetivos da comunicação; e a produção de textos em linguagem mais ou menos formal, utilizando linguagem adequada ao gênero do discurso e à situação de interação. Quanto aos objetos de conhecimento desse eixo, não se destaca explicitamente nenhum referente à variação linguística, o que sugere uma prática de ensino de escrita mais tradicional.

Em suma, pode-se constatar que o Currículo Carioca 2020 aborda em todos os anos de escolaridade, especialmente no eixo *Oralidade e Análise Linguística*, o estudo da língua com base na variação, estimulando o ensino das variedades, com o intuito de eliminar o preconceito linguístico, conforme orientam os documentos oficiais. Todavia, nota-se também a designação de habilidades, no campo da oralidade, que fixam a utilização da norma-padrão em qualquer situação de fala. Embora a BNCC defenda o ensino da chamada variedade padrão da língua, cabe salientar que esse ensino objetiva levar o aluno a escolher determinada variedade de acordo com o contexto comunicativo e não a enxergá-la como superior a outra. Portanto, verifica-se que, apesar de o currículo buscar uma reflexão acerca do uso real da língua, ainda se prende, em alguns casos, ao ensino tradicional das regras da gramática normativa.

Por sua vez, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2020 (doravante PNLD) foi criado em 1985 pelo governo federal, com o propósito de distribuir gratuitamente os livros didáticos para os alunos das escolas públicas de todo o país. Esse programa elabora um guia para apresentar os critérios de seleção das coleções de livros didáticos e, por conseguinte, auxiliar o professor na escolha da coleção que pretende utilizar como objeto de apoio ao trabalho pedagógico em sala de aula e fora dela.

Angariando-se nas inovações implementadas pelos documentos oficiais acerca do ensino de língua materna, tal seleção acontece durante um longo processo, cujos critérios de avaliação são desenvolvidos de acordo com as competências e habilidades orientadas pela BNCC. Isso significa dizer que o PNLD também insiste na abordagem do ensino em torno das variedades linguísticas e, desse modo, estabelece, como princípio ético para a escolha de determinada coleção, que os livros sejam livres de qualquer preconceito, inclusive o linguístico e, portanto, devem representar a diversidade existente no país.

Sendo assim, dispõe as competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, destacando-se as seguintes:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; empregar,

nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (BRASIL, 2020, p. 4).

Entretanto, o PNLD evidencia que a maior parte das coleções aprovadas possui alguma fragilidade a respeito das Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, já que falham nas atividades de contextualização e no emprego da língua em uso, expondo o texto como mero pretexto para a introdução de exercícios tradicionais acerca da teoria gramatical. Logo, não há um trabalho de reflexão sobre o uso real da Língua Portuguesa conforme preveem os documentos oficiais.

Por outro lado, algumas obras conseguem explorar os textos levando o aluno a uma reflexão linguística. Contudo, quando isso não acontece, o professor deve propor a reflexão sobre os verdadeiros usos linguísticos, a partir da compreensão dos textos. Dessa maneira, o guia considera fundamental que

o(a) professor(a) auxilie o(a) estudante na percepção das particularidades da língua na contemporaneidade, a variação linguística e o respeito aos diferentes modos de registro linguístico nas práticas sociais de uso do português brasileiro, para além do contexto escolar. É importante que o(a) professor(a) apresente atividades que levem à reflexão ética, responsável e respeitosa sobre a adequação, o grau de formalidade, de realização oral e escrita da língua, bem como promova a compreensão sobre como se constituem as variedades linguísticas (BRASIL, 2020, p. 24-25).

Por tudo isso, observa-se a necessidade de mudança na exposição dos conteúdos de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Reitera-se que as normas urbanas de prestígio devem ser estudadas na escola, a fim de difundir novos usos linguísticos ao aluno. No entanto, esse estudo precisa ser pautado no reconhecimento do fenômeno da variação, combatendo-se o preconceito linguístico, consoante as orientações dos documentos oficiais.

4.2 A Abordagem da Variação em Livros e Materiais Didáticos

A fim de verificar como os livros e materiais didáticos contemplam as orientações dos documentos oficiais a respeito da necessidade de abordar a variação linguística na disciplina de Língua Portuguesa, selecionaram-se para análise quatro coleções de livros didáticos, do 6º ao 9º ano do EF, aprovadas pelo PNLD, a saber: *Geração Alpha*, de Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti; *Português: Conexão e Uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Se liga na língua – Leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi; e *Singular & Plural – Leitura, produção e estudos de linguagem*, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart. Tais coleções foram selecionadas, primeiramente, por integrarem

o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 e por disponibilizarem suas obras em ferramentas digitais²⁰, facilitando o acesso e a pesquisa dos conteúdos. Do mesmo modo, analisou-se o *Material Didático Carioca* do 6º ao 9º ano, ferramenta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro como um recurso de apoio nas aulas de língua materna.

Ressalta-se que a análise tanto dos livros didáticos quanto do material de apoio da SME-Rio contemplará dois aspectos: o tratamento da variação linguística como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e a descrição da classe gramatical *pronome*, em especial os reflexivos.

4.2.1 O tratamento do tema *variação linguística*

Conforme demonstrado na seção anterior, a abordagem da variação linguística tornou-se uma exigência nos materiais didáticos destinados à disciplina de Língua Portuguesa, de maneira que se examinará como as coleções supracitadas e a apostila da SME-Rio contemplam essa exigência.

A primeira coleção examinada foi *Geração Alpha*, de Costa e Marchetti, que é dividida por unidades, cada uma com dois capítulos. Estes, por sua vez, são organizados com as seguintes seções: *Texto*, *Texto em estudo*, *Uma coisa puxa outra*, *Língua em estudo*, *Atividades*, *A língua na real* e *Agora é com você!* Ao término de cada unidade, há mais duas seções: *Atividades integradas* e *Ideias em construção*.

Acerca da temática *variação linguística*, observa-se a abordagem no volume do 6º ano, na unidade 2, a qual trata das características e da interpretação do gênero textual “Conto popular”. A seção *Língua em estudo*, do primeiro capítulo, apresenta os conceitos de variação linguística, variedade regional, variedades urbanas de prestígio e norma-padrão, a partir de um trecho do conto “Os dois papudos”, de Ruth Guimarães. De acordo com o livro,

do ponto de vista linguístico, não há uma variedade melhor ou pior do que outra, ou uma mais correta. Qualquer falante é usuário competente de sua língua materna. No entanto, é preciso apropriar-se das variedades de maior prestígio social e saber empregar os diferentes modos de falar e escrever adequados a cada situação de uso (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 50).

²⁰ Os livros selecionados, nesta pesquisa, são encontrados nos seguintes endereços eletrônicos:
https://pnld.smeducacao.com.br/colecao-Geracao-Alpha_Lingua-Portuguesa
<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2020/?disciplina=92#obras>
<https://pnld.moderna.com.br/portugues/>

Não obstante essa descrição, na página seguinte, propõem-se atividades que contemplam apenas a norma-padrão da língua, solicitando a correção de alguns termos. Assim, torna-se evidente que, apesar de apresentar considerações a respeito das variedades, a obra enaltece a chamada variedade padrão da língua e negligencia as demais, mostrando-se contraditória. Na sequência, são analisadas as atividades com seus respectivos gabaritos.

A partir do trecho “Óia eu aqui de novo xaxando / Óia eu aqui de novo para xaxar” da música *Óia eu aqui de novo*, de Antônio Barros, interpretada por Luiz Gonzaga, foi proposta a seguinte questão:

- c) Que termo da primeira estrofe está em desacordo com a norma-padrão? Como essa palavra é registrada na norma-padrão?
O termo *óia*, que é registrado, na norma-padrão, como *olha* (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51).

Observe-se esta outra questão:

2. Leia o texto a seguir, escrito em 1911.

Brinquedos e cantos infantis

Muitos dos pequenos leitores d’este Almanach, principalmente os do Sul, desconhecem alguns brinquedos e cantos infantis, commummente usados no norte do paiz.

D’estes brinquedos grande parte tem musica propria mais ou menos melodia, cantada em côro pelas creanças, que se munem para esse fim. Muitos são antiquissimos; remontam aos tempos coloniaes e foram trazidos pelos portugueses que, como todos sabem, foram os descobridores e colonizadores do Brazil.

Um dos mais antigos é, por certo, a Ciranda, tambem um dos mais conhecidos e populares.

Almanach do Tico-Tico, Rio de Janeiro, p. 45, 1911.

- c) Imagine que você trabalha em uma revista e precisa editar essa matéria para adequá-la à norma-padrão atual. Reescreva o texto no caderno, fazendo as adequações necessárias à nova situação de comunicação.
Resposta pessoal. Professor, observe se os alunos reescrevem o texto de acordo com a situação de uso e a norma-padrão (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 51).

Nota-se que a primeira questão se centrou simplesmente na substituição de uma variante estigmatizada pela prestigiada (da “norma-padrão”), sem qualquer contextualização, o que só reforça o preconceito linguístico. Já a segunda questão confunde norma-padrão, um construto teórico abstrato da sincronia do século XIX que foi adotado como referência para regulação linguística em instrumentos normativos (cf. FARACO, 2008), com norma culta, que representa os hábitos linguísticos mais frequentes (normais) dos indivíduos cultos em situações monitoradas de fala e de escrita. É esta última que é sujeita à variação não só de uma época para outra, como também na sincronia do presente.

Ainda no primeiro capítulo, na seção *A língua na real*, o livro continua discorrendo sobre o assunto, mas agora com a intenção de observar a variação linguística, especialmente a variedade regional, na caracterização de personagens. Para desenvolver as atividades, utiliza o conto “Trezentas onças”, de João Simões Lopes Neto, datado em 1976. Sem qualquer glossário, exige que o aluno compreenda expressões regionais arcaicas, típicas do Sul do país, fato que dificulta a resposta de algumas perguntas especialmente para quem não é dessa região. Após desenvolver questões acerca do valor semântico de algumas expressões, as autoras propõem uma questão que associa as características regionais de determinada variedade ao registro informal:

4. Releia o trecho a seguir:

– [...] Quando botei o pé em terra na ramada da estância, ao tempo que dava as – boas-tardes! – ao dono da casa, aguntei um tirão seco no coração... não senti na cintura o peso da guaiaca!

a) O trecho procura representar a maneira como a personagem fala. Que recursos são utilizados para isso? Copie no caderno as alternativas corretas.

I. Emprego de registro informal.

II. Pontuação que reforça a expressividade.

III. Ausência de pontuação.

IV. Emprego de registro formal.

V. Vocabulário erudito.

VI. Vocabulário característico da região de origem do conto.

Alternativas corretas: I, II e VI (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 53).

Além de fazer uma associação indevida de informalidade com o uso regional, misturando a variação diatópica com a estilística, a proposta ainda insinua que o modo de a personagem falar é sempre informal, como se não fosse possível ela mudar o estilo.

No segundo capítulo, na seção *Língua em estudo*, a obra volta a abordar a variação linguística, dessa vez, frisando as variedades situacionais e sociais. Nas atividades que se seguem, visa-se à percepção do aluno acerca do uso da língua de acordo com o contexto. Assim, o livro conceitua a variedade situacional e, em seguida, os registros formal e informal. Depois, encontram-se atividades voltadas para a reflexão das variedades sociais, definindo, nesse momento, essa expressão, como também o preconceito linguístico. Cabe ressaltar o quarto exercício, uma vez que convida os alunos para um debate sobre o preconceito linguístico, reservando, dessa forma, um momento de reflexão com a turma.

Na página seguinte, as autoras apresentam dois textos com registros de linguagem diferentes, expostos abaixo, para explicar o que são vírus de computador e propor questões:

São programas desenvolvidos para alterar nociva e clandestinamente *softwares* instalados em um computador. Eles têm comportamento semelhante ao do vírus biológico: multiplicam-se, precisam de um hospedeiro, esperam o momento certo para o ataque e tentam esconder-se para não serem exterminados.

Os vírus de computador podem anexar-se a quase todos os tipos de arquivo e espalhar-se com arquivos copiados e enviados de usuário para usuário. [...]

UOL Tecnologia. Disponível em:

<https://tecnologia.uol.com.br/proteja/ultnot/2005/04/15/ult2882u2.jhtm>.

Acesso em: 29 jul. 2018

Todo mundo já ouviu falar em vírus de computador. Dá para imaginar? Um computador gripado? Pois eles são uns programinhas safados que invadem o computador e aterrorizam a máquina toda, devorando arquivos, confundindo o processamento ou deixando o micro abobalhado, lento e esquecido. Como alguém que, na vida real, tenha mesmo pegado gripe. [...]

Ziraldo. *Livro de informática do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 62.

(COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 64)

Com base nos textos, o livro traz a questão abaixo, cujo gabarito contém uma resposta de cunho preconceituoso, embora na página anterior as autoras tenham proposto uma reflexão sobre o preconceito linguístico. Veja:

3. Responda às questões sobre os textos das atividades 1 e 2.

b) Qual é a razão dessa diferença de registro?

O primeiro texto usa um registro mais formal para transmitir credibilidade, uma vez que o site em que foi publicado trata de tecnologia, e seu leitor tem provavelmente interesse no assunto e talvez leia sempre sobre isso. O segundo texto trata o assunto de forma descontraída, tendo em vista que seu público leitor são crianças, que provavelmente estão menos familiarizadas com os termos mais complexos como os que foram mais utilizados no texto da atividade 1 (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 64).

Por mais que as autoras não tenham a intenção de disseminar uma resposta discriminatória, o uso do termo “credibilidade” foi inadequado e incoerente com o que foi exposto no próprio material didático. Com base nessa resposta, ficou explícito que apenas o registro formal apresenta confiabilidade em uma situação comunicativa, descartando o fato de que ele também pode conter variações. Ademais, o segundo texto é tão credível quanto o primeiro, uma vez que as autoras não levaram em conta que ele precisava apresentar uma linguagem mais acessível ao universo da criança, mas nem por isso as informações nele contidas não eram dignas de crédito.

De volta à seção *A língua na real*, a obra passa a expor o registro e a adequação à situação discursiva. A questão seguinte foi construída a partir de uma crônica de Marina Takeda de Sousa escrita em “internetês”.

b) Releia “Eu passo tanto tempo no computador escrevendo tudo abreviado e errado [...]”. Ao caracterizar sua escrita como errada, Marina compara seu modo de

escrever com qual outro tipo de escrita?

Espera-se que os alunos observem que ela compara sua escrita com o modelo de língua que encontramos nas gramáticas normativas e nos dicionários. Professor, destaque que as variedades de língua, usadas no contexto adequado, não são um problema (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 65).

Embora as autoras indiquem ao professor a importância de destacar as demais variedades da língua, nota-se que a questão proposta diverge das orientações previstas nos documentos oficiais, visto que instiga o aluno a pensar na norma-padrão como a única variedade “correta”, cabendo ao professor fazer o restante do trabalho. Em vez disso, elas poderiam ter utilizado a atividade para levar os próprios alunos a questionar a afirmação de Marina de Sousa e, assim, projetar uma reflexão sobre o tema.

A coleção *Português: Conexão e Uso*, de Delmanto e Carvalho, estrutura-se em unidades, cada uma com duas leituras principais. Essa coleção possui várias seções cuja ordem ou presença nem sempre é a mesma em todas as unidades, ou seja, a organização não é uniforme. São elas: *Exploração do texto*, *Recursos expressivos*, *Aprender a aprender*, *Cultura digital - Pense nessa prática!*, *Do texto para o cotidiano*, *A língua não é sempre a mesma*, *Fique atento...*, *Produção escrita*, *Reflexão sobre a língua*, *Cultura digital - Experimente fazer!*, *Diálogo entre textos*, *Oralidade*, *Uma questão investigativa*, *Atividade de escuta*, *Ação voluntária*, *Produção escrita e oral*, e *Produção oral*. Ao final de cada unidade há mais duas seções: *Encerrando a unidade* e outra que se intercala nas diferentes unidades (*Produção do ano* ou *Conhecimento interligado*).

Nessa coletânea, a discussão a respeito do registro informal da língua aparece no volume do 6º ano, na primeira unidade, intitulada *Da vida real à ficção*. A seção *A língua não é sempre a mesma*, da Leitura 1 sobre “Narrativa de ficção”, inicia o assunto utilizando texto midiático (comentários de um *blogue*). Entretanto, antes de explicar o conceito, expõem-se questões que cobram conhecimentos específicos dos alunos sobre os registros formal e informal. Somente depois dos enunciados, identifica-se a definição de registro, como também de variação linguística, mas de forma superficial. É importante mencionar que as atividades tratam a informalidade como um modo descontraído, usual na internet. Sobre esse aspecto, destaca-se a seguinte questão:

5. Na internet, é frequente o uso de expressões típicas da fala. Além disso, são comuns reduções de palavras, abreviações, falta de pontuação ou repetição exagerada de pontos de exclamação ou de interrogação, uso de grafia não oficial, etc.

a) Em sua opinião, qual é a causa dessa escolha pelos internautas?

Resposta pessoal.

b) Você considera essa linguagem adequada ou não ao ambiente de rede?

Resposta pessoal.

c) Essa linguagem estaria adequada a um documento oficial ou a um artigo publicado em um jornal de circulação nacional? Explique.

Não estaria adequada a nenhuma das duas situações, pois elas exigem o uso de um registro mais formal, grafia oficial, etc., uma vez que se destinam a um número grande de pessoas e exigem clareza e correção (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 26).

Nota-se que, a partir dos enunciados, tal atividade conduz o aluno a pensar que o registro informal é característico da internet, apesar de deixá-lo “livre” para respostas pessoais. Entretanto, a generalização de que na internet é frequente o uso de estruturas típicas da oralidade desconsidera o fato de que a rede mundial de computadores, na verdade, serve de suporte para os mais diversos gêneros textuais, que podem ter maior ou menor proximidade com o campo da oralidade. Além disso, é bastante discutível justificar a inadequação do “internetês” aos gêneros “documento oficial” e “artigo” pelo fato de que não atingiria “um grande número de pessoas”, como se a escrita típica de *chats* não fosse capaz de alcançar também tal feito.

Do mesmo modo, faz-se necessário destacar o seguinte comentário destinado ao professor:

Atividade 5

Comente com os alunos que é preciso observar a situação de comunicação, se o ambiente em que ela ocorre é de descontração ou de mais formalidade. É importante também que reconheçam que o excesso de reduções, abreviações, equívocos na concordância, uso de grafia não oficial, etc. pode causar ruídos e dificultar ou prejudicar a interação (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 26).

Tal comentário se torna contraditório, visto que limita o uso do “internetês”, enxergando o seu excesso como algo prejudicial na interação dos falantes, sem especificar em que contextos isso ocorreria.

O conteúdo “variação linguística” é ampliado no livro do 7º ano, na unidade 2 *Capturando o tempo*. Durante a Leitura 1, que explora o estudo sobre o gênero “Memórias literárias”, a seção *A língua não é sempre a mesma* utiliza fragmentos do texto “Tia Hiena”, de Zélia Gattai, para desenvolver duas questões acerca da variação histórica. Entretanto, a abordagem é superficial, visto que nem sequer há uma conceituação do que seja variedade histórica. O único comentário feito a respeito do conteúdo aparece no final da página, afirmando que a escolha da linguagem pode relacionar-se à época, à faixa etária, à vivência e ao estilo do autor (p. 63).

Posteriormente, na unidade 4 *Histórias em versos*, durante a Leitura 1 sobre o gênero “Cordel”, a seção *Oralidade* estabelece o seguinte conceito de norma-padrão: “é um modelo

ideal de língua, um conjunto de regras que estabelece o que deve ser usado pelos falantes em um contexto que está fora da realidade prática do uso, especialmente na oralidade” (p. 143). Apesar de o conceito estar correto, o problema aparece no fato de essa descrição estar inserida no estudo do gênero “Repente”, representativo da cultura popular, como se a norma-padrão não se distanciasse também da fala culta ou mesmo de textos escritos em outros gêneros, praticados por indivíduos cultos, como as crônicas.

Por outro lado, a seção *A língua não é sempre a mesma* oferece um estudo acerca da compreensão das variedades linguísticas. De acordo com a sugestão do livro, os alunos devem discutir as questões propostas em dupla ou em trio, com o propósito de apresentar suas opiniões a respeito do assunto para a turma. Entre as atividades, destaca-se esta:

2. Você acha que as variedades linguísticas usadas nos cordéis lidos interferem na interação entre cordelista e seu público? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que o uso de alguns termos e expressões podem tornar a leitura mais trabalhosa caso o leitor não tenha domínio da linguagem empregada (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 144).

Dessa maneira, percebe-se que a resposta para essa pergunta é afirmativa, ou seja, para as autoras o uso da variedade linguística regional pode atrapalhar a interação do autor com seu público, de modo que desconsideram que, no caso do cordel, esse público certamente faz uso da variedade empregada no texto, do contrário o autor não atingiria seu propósito comunicativo. Em seguida, elas expõem uma breve concepção de variedades urbanas de prestígio e solicitam a opinião do aluno a respeito das pessoas que consideram “errado” o modo de falar diferente da variedade de prestígio. Embora as autoras mencionem no gabarito a questão do preconceito linguístico, o livro não contribui para essa reflexão, cabendo ao professor desenvolvê-la durante a aula.

Essa discussão só é levantada na seção *Reflexão sobre a língua*, quando as autoras esclarecem o que são variedades linguísticas, pautando-se, inclusive, nas palavras do linguista Marcos Bagno para repelir a noção de erro. No entanto, na mesma seção, o livro defende o domínio da norma-padrão com o seguinte argumento:

Dominar a norma-padrão permite acessar o conhecimento acumulado por muitas gerações; permite compreender e redigir textos literários, didáticos, técnicos, científicos, jornalísticos; permite sair-se bem em situações relativas a trabalho, concursos e provas. Além disso, falantes de variedades desprestigiadas, com frequência, deixam de utilizar serviços a que têm direito por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos, nos contratos ou nos documentos jurídicos (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 149).

Observa-se que tal argumento contradiz os preceitos preconizados pelos documentos oficiais que, embora defendam a importância do estudo da norma-padrão, estabelecem um ensino pautado no uso real da língua, de maneira a contemplar um leque de variedades. Todavia, verifica-se na argumentação das autoras certa tendência preconceituosa, que parece desconhecer que há também uma cultura entre os falantes de variedades “desprestigiadas”, pondo em relevo somente a cultura letrada. No fim das contas, tal argumentação acaba servindo para a manutenção de um ensino de língua nos moldes tradicionais, isto é, com privilégio da descrição da GT.

Por outro lado, a partir da letra da canção “Assum Preto”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, as autoras realizam perguntas que exploram a variedade sertaneja com seus efeitos de sentido na construção do texto. Veja:

c) O eu poético utiliza uma variedade linguística socialmente prestigiada?

Não, ele utiliza uma variedade não padrão. Na letra da canção, o eu poético utiliza termos como **óios** (em vez de **olhos**), **ignorança** (em vez de **ignorância**), **veve sorto** (em vez de **vive solto**) e **avuá** (em vez de **voar**).

d) Que efeito a variedade linguística empregada cria no texto?

Esse emprego contribui para que o leitor crie uma imagem do eu poético que represente o sertanejo, tornando o texto mais autêntico (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 150).

Embora a proposta seja coerente, já que as autoras contemplam o uso da variedade sertaneja para o sentido do texto, torna-se inconveniente a insistência na rotulação dessa variedade como “não prestigiada socialmente”, mas sem determinar que grupo social faz esse julgamento. Na comunidade de fala sertaneja, essa variedade certamente não é desprestigiada. Além disso, no gabarito da questão d, quando se fala em autenticidade, há uma confusão entre o autêntico e o caricato, muito comum nas representações regionais midiáticas. Apela-se para estereótipos para que uma personagem seja reconhecida como representante de determinada variedade.

Na Leitura 2 sobre o gênero “Poema”, a seção *Reflexão sobre a língua* propõe o estudo a respeito da variação linguística no tempo e no espaço, abrangendo primeiramente a variação histórica e, em seguida, a variação regional. No entanto, a abordagem é realizada de forma breve e superficial, visto que não amplia a conceituação dessa variação e propõe apenas uma atividade, utilizando para o seu desenvolvimento um fragmento do texto “Contos gauchescos e lendas do Sul”, de João Simões Lopes Neto, também explorado na coleção *Geração Alpha*, com o intuito de trabalhar as variantes regionais.

Por fim, na unidade 5 *Contando histórias...*, a seção *A língua não é sempre a mesma*,

da Leitura 1 sobre o gênero “Conto popular”, trata da variação geográfica e, para compor o conteúdo, traz a definição de língua crioula, especificamente do crioulo cabo-verdiano, a fim de mostrar a distinção da língua portuguesa em diferentes países.

O crioulo cabo-verdiano, assim como outros crioulos usados nos países africanos de língua portuguesa, é considerado uma língua própria, com parte do vocabulário vindo também da língua portuguesa. Do ponto de vista gramatical, é uma língua diferenciada e autônoma (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 176).

Assim, observa-se que a obra opta por um recorte específico na abordagem desta variação. Em seguida, propõe atividades a partir de textos provenientes de Cabo Verde, como a seguinte:

3. Releia agora a letra da canção que Blimundo gostava de ouvir, em crioulo, observando a letra correspondente em português.

*Oh, Blimundo
Senhor Rei mendé-me bem 'shcóbe
Pa bô bé casá q'Vequinha de Praia
Tim-tim ne nhê cavequim
Cop-cop ne nhê prentém
Glu-glu ne nhê bli d'ága*

*Oh, Blimundo
Senhor Rei mandou buscar-te
Porque vais casar com a
Vaquinha de Praia
Tim-tim no meu cavaquinho
Cop-cop no meu milho torrado
Glu-glu na minha cabaça de água*

Que diferenças você observa entre as duas versões em relação às palavras e expressões usadas?

Resposta pessoal (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 177).

Nota-se que a atividade proposta requer apenas o reconhecimento de diferenças vocabulares entre o crioulo cabo-verdiano e a língua portuguesa. Por outro lado, ao apresentar a letra correspondente em português, utiliza-se a tradicional segunda pessoa do singular com a concordância verbal canônica (*vais casar*), estrutura que também causa estranhamento ao falante brasileiro de regiões em que não se emprega essa concordância. A partir desse uso, o livro poderia abranger a variação geográfica em um mesmo país, como também explorar o fenômeno do preenchimento do sujeito na variedade brasileira. Contudo, encerra-se a seção sem discutir a variação nas diferentes regiões do Brasil e sem comentar a tendência ao preenchimento da posição do sujeito, como se o apagamento fosse uma estrutura bastante comum no PB.

A coleção *Se liga na língua*, de Ormundo e Siniscalchi, é organizada em capítulos, cada um com seções que divergem de acordo com o capítulo em estudo, tais como: *Leitura 1*, *Leitura 2*, *Páginas especiais*, *Se eu quiser aprender mais*, *Meu* (gênero textual conforme estudado no capítulo) *na prática*, *Textos em conversa*, *Mais da língua*, *Isso eu já vi*, *Conversa com arte*, *Expresse-se!*, *Leitura puxa leitura*, *Biblioteca cultural em expansão*, *Transformando* (um gênero textual) *em* (outro gênero textual), e *Entre saberes*.

No capítulo 2 *Verbete: palavra que explica palavra*, no volume do 6º ano, a seção *Mais da língua* propõe a seguinte atividade:

Abuse da língua

É muito comum reconhecermos particularidades na fala de moradores de outras regiões. Você conseguiria imitar um falante de uma região distante da sua? E um de sua própria região? Quando alguém imita uma pessoa de sua região, que palavras ou sotaques ele usa?

Resposta pessoal. Mostre aos alunos que a caracterização de uma pessoa muitas vezes passa pelo uso da variedade linguística regional e que esse é um recurso válido, desde que não implique a ridicularização do grupo retratado, como fazem programas de humor, por exemplo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 65).

Embora a intenção seja induzir o aluno a perceber as diferentes maneiras de falar, o comando “imitar” denota um cunho depreciativo, reduzindo a variedade regional a uma possível caricatura dos falares brasileiros. De acordo com o gabarito, cabe ao professor impedir que isso aconteça. Contudo, o material também poderia disponibilizar o acesso a um vídeo ou outro suporte textual que mostrasse o verdadeiro uso das variedades regionais aos alunos. Sem falar que a abordagem da variação linguística fica limitada a aspectos superficiais, como as diferenças fonéticas e lexicais entre regiões.

Assim como as demais coleções, o livro também indica as noções de variedades urbanas de prestígio e de norma-padrão. Mas, dessa vez, não ostenta um caráter preconceituoso, visto que esclarece que a norma-padrão

é apenas uma referência, já que, no uso cotidiano da língua, ninguém segue rigorosamente todas as orientações gramaticais. Até mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que têm mais contato com essa norma, optam por outras construções em situações informais (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 65).

No entanto, quando os autores mencionam “situações informais” parece que a variação fica somente no campo da informalidade, como se em situações tidas como formais não fosse possível.

Além disso, o capítulo aborda as variedades histórica, social e regional, como também

o conceito de gírias por meio de um grande número de atividades que exploram diversos gêneros textuais, como propaganda, diálogo de filme, letra de canção, cartum, tirinha, notícia.

No capítulo 1 *Notícia: o registro do cotidiano*, do volume do 7º ano, a seção *Se eu quiser aprender mais* comenta a questão da oralidade em diferentes contextos de comunicação. Já no volume do 9º ano, também no primeiro capítulo *Poema-protesto: a voz em ação*, a seção *Mais da língua* dá continuidade aos estudos sobre o uso social da língua, apontando as diferenças entre o PB e o PE, além de mostrar a formação da língua portuguesa, passando pelas variedades geográficas, sociais e históricas. Em seguida, propõe diversas atividades, explorando, novamente, diferentes gêneros textuais. Entretanto, constatou-se que a obra desenvolveu a temática de modo limitado, tanto nas explicações do conteúdo como nas atividades sugeridas, uma vez que ambas se concentraram preferencialmente nas diferenças regionais e históricas. Na variação regional prevaleceu o estudo do vocabulário e do sotaque, enquanto na variação histórica foi explorada apenas a dicotomia sincronia atual *vs.* sincronias passadas. Quando abordado, o estudo acerca da variação social fincou-se na polarização formal *vs.* informal, como se a variação só fosse possível na informalidade, enfatizando o uso das gírias.

Em um dos exercícios há a definição do termo “gírias”, desconsiderando a abrangência desse vocabulário entre os demais grupos sociais. Observe: “As gírias são palavras, expressões ou orações que pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, geralmente jovens, como os esquetistas ou os ‘funkeiros’” (p. 38). Na verdade, as gírias estão presentes entre todos os grupos de falantes, contudo variam de acordo com os fatores social e regional, por exemplo.

Para discutir a variedade regional, a obra propôs a seguinte tarefa:

A língua nas ruas

É muito provável que existam migrantes na região em que você mora, isto é, pessoas que tenham nascido e vivido em um local do país e, depois, se mudado para outra região. Em grupos, entrevistem uma dessas pessoas e perguntem quais palavras usadas por vocês não são comuns na região de origem dela e como ela falaria caso estivesse lá. Anotem essas palavras e depois apresentem à turma (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 39).

Verifica-se, nessa atividade, uma proposta de estudo e de reflexão, para os alunos, acerca dos usos da língua, conforme preveem os documentos oficiais. De acordo com os autores, essa tarefa objetiva estimular a consciência dos estudantes para a variação linguística presente a sua volta. Mas, na verdade, o livro está reduzindo variação a diferenças lexicais, o

que não difere de tantas outras propostas que circulam por aí. Em outras palavras, o tratamento dispensado ao tema da variação não contempla outros níveis da língua.

No capítulo 2, *Carta aberta: o coletivo em primeiro plano*, há o enfoque a respeito da adequação da linguagem, na seção *Mais da língua*. Segundo a obra,

[u]m falante competente é quem consegue transitar entre esses níveis de linguagem, reconhecendo o que é adequado a cada situação de comunicação. Para isso, precisa se apropriar das formas socialmente mais valorizadas, as chamadas **variedades urbanas de prestígio**. Elas estão associadas, em geral, aos moradores dos grandes centros urbanos que têm acesso a mais atividades educacionais, culturais e científicas e atuam em esferas profissionais prestigiadas (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 72).

De início, ressalta-se que os autores preferem o termo “normas urbanas de prestígio”, o que indica o reconhecimento de uma pluralidade de usos entre os indivíduos letrados dos centros urbanos. O comentário deles ressignifica o próprio ensino de gramática, segundo as orientações oficiais, ou seja, esse ensino se dá como forma de levar o aluno a transitar entre as diferentes variedades linguísticas.

Apesar de a exposição teórica sobre a variação linguística corresponder às orientações oficiais, percebe-se que a coleção ainda está fortemente vinculada à tradição gramatical, como se observa em uma das questões sobre o preconceito linguístico construída a partir de um poema do escritor cearense Patativa do Assaré:

d) A forma de escrever algumas palavras nesse poema não está de acordo com o que se registra nos dicionários. Anote quatro exemplos e a forma indicada pela convenção ortográfica.

Moiadinho: molhadinho; suó: suor; só: sol; sabê: saber; demorá: demorar; cochilá: cochilar; trabaiano: trabalhando; fóia: folhas; mexê: mexer; animá: animal; assanhá: assanhar; devagá: devagar; espaiando: espalhando; meiorava: melhorava; morá: moral; naturá: naturais; defendê: defender; corrê: correr; quê: quer; dizê: dizer; pudê: poder.

f) Releia.

“Mas tão devagá andava” (verso 28)

Quem faz a ação citada? Qual seria a forma de fazer a concordância do verbo com esse sujeito segundo a norma-padrão?

As formigas fazem a ação de andar. O verbo deveria ser flexionado na 3ª pessoa do plural.

g) Quanto à concordância, o que se observa em “E firmou as quatro pata” (verso 9)?

Observa-se que a concordância não segue as regras da norma-padrão: a marca de plural está apenas no artigo (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 76).

Mediante a exposição das questões, nota-se que o primeiro item requer apenas a identificação de palavras escritas em desacordo com a convenção ortográfica e as devidas correções, sem discutir os fenômenos fonéticos presentes, tais como a vocalização do fonema /ʎ/ no dígrafo -lh-, a apócope do -l final dos vocábulos (fenômenos típicos de variedades

rurais), o cancelamento do -r final dos vocábulos (presente também em variedades urbanas); o segundo propõe a correção da concordância verbal; o terceiro sugere a observação de um “desvio” na concordância nominal, sendo esses dois últimos fenômenos também possíveis em variedades urbanas, o que poderia ter sido mostrado num contínuo, segundo a proposta de Bortoni-Ricardo (2004). Logo, a preocupação na elaboração das atividades foi tão-somente a transposição da variedade rural para a “norma-padrão” sem maiores reflexões, depondo contra tudo o que foi teoricamente apresentado pelos autores da obra.

No item seguinte, o material deixa para o aluno o questionamento sobre o motivo de o autor ter feito essas escolhas em sua obra, sem mencionar a valorização cultural de um povo, de uma história, além da questão da formação da identidade. Portanto, nota-se que os exercícios solicitam a correção de palavras/trechos do poema “O boi zebu e as formigas”, e, assim, o livro apresenta-se contraditório devido às informações expostas ao longo dos capítulos, uma vez que esse direcionamento pode, inclusive, levar o aluno a entender que aquele poeta “não sabe escrever”.

A coleção *Singular & Plural*, de Balthasar e Goulart, é estruturada em unidades, cada uma com três capítulos, divididos nas seguintes seções: *Leitura (1, 2, 3)*, *Produção de texto (Conhecendo o gênero e Produzindo o texto)*, *Galeria*, *Roda de leitura*, *Tópico (1, 2, 3)*, *Oficina de leitura e criação*, *Infográfico* e *Atividades*. Essas seções possuem algumas subseções, que variam conforme a proposta presente no capítulo.

O volume do 6º ano, como visto em outras coleções, aborda a variação linguística. Na unidade 1, o Tópico 3 *Língua e mudança, língua e variação, o uso da língua e as situações de comunicação*, do terceiro capítulo *Língua e linguagem*, apresenta o assunto, após desenvolver, nas páginas anteriores, os seguintes conteúdos: a interação nas situações comunicativas (os interlocutores e o grau de formalidade) e a distinção entre língua e linguagem. Todavia, antes de aprofundar os itens listados, propõe, na seção *Como é que é?*, questões de cunho reflexivo, como estas: “Você acha que a língua portuguesa que falamos hoje é igual à língua portuguesa falada quando ela surgiu?”; “Afim, falamos todos a língua portuguesa do mesmo jeitinho?” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 72).

Então, inicia-se a exposição da temática pela variação histórica, evidenciando que a língua é viva e mutável. Em seguida, para introduzir a variação social, a obra reproduz uma tirinha, de Moisés Gonçalves, com traços dos falares urbano e rural, seguida de uma pergunta:

Mutum



Moisés Gonçalves



b) O que você pode dizer sobre o modo como a tia de Mutum fala, considerando como está representada na escrita?

Resposta pessoal (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 74).

Prevendo as respostas dos estudantes, as autoras lançam a seguinte instrução ao professor:

Fique atento às manifestações de juízo de valor que induzam a preconceito linguístico nas respostas a esta questão. É bem provável que os(as) estudantes digam que a tia fala errado. Caso isso ocorra, é interessante questioná-los (será?) e combinar que voltem a esta questão depois de explorar a sequência de observação e análise dos textos (para concluir que, na verdade, trata-se de uma variedade da nossa língua). Para este momento, basta que percebam que se trata de uma forma de falar muito comum nas regiões rurais, onde o acesso a outras variedades é mais limitado (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 74).

Dessa forma, percebe-se que, a princípio, as autoras mantêm uma postura antipreconceituosa, respeitando as diferentes variedades linguísticas. No entanto, na própria orientação acima, constata-se que elas cometem um equívoco ao limitar as variedades não padrão às regiões rurais, como se as regiões urbanas também não usassem tais variedades. Cabe ainda observar que, sem relacionar os níveis fonético ao semântico, a instrução também não dá conta da ambiguidade gerada pelo uso de “fartura”, responsável pelo humor da tirinha.

Em outra atividade, a sugestão de evitar uma abordagem preconceituosa também não é inteiramente seguida por elas. Veja:

f) Observe três palavras retiradas da fala da tia: *mar*, *recramá*, *fartando*. Veja, agora, essas mesmas palavras faladas e escritas de outra maneira: *mal*, *reclamar*, *faltando*.

I. As últimas palavras apresentadas poderiam substituir as faladas pela tia e dariam sentido ao texto?

Espera-se que os(as) estudantes respondam que sim.

II. O que os dois grupos de palavras têm de diferente?

Espera-se que os(as) estudantes percebam que em todas elas houve a troca do *r* pelo *l* (e vice-versa). É importante que os(as) estudantes percebam que a troca do *l* pelo *r*, nesses casos, é criteriosa e se constitui em uma regularidade na variedade caipira em relação a outras variedades de prestígio. Chame a atenção

da turma para as formas **recramá/reclamar**: na fala da tia de Mutum há, também, a elipse do **r** final, que, aliás, é muito comum no falar da maioria das regiões (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 75).

No item I, o gabarito não considera o contexto situacional, tampouco a variedade regional, induzindo o aluno a substituir indiscriminadamente uma variante por outra em cada par de vocábulos. Ao abordar essa questão, as autoras não comentam que o sentido, nesse caso, inclui também o uso das variantes regionais para que se perceba que a tia é representante de determinado local. Assim, ajustar o texto à norma-padrão prejudicaria a integridade do conteúdo a ser transmitido. Já o item II trata a troca do **r** pelo **l** como algo característico do falar “caipira”, quando, na verdade, o rotacismo nos encontros consonantais perfeitos espalha-se para outras variedades, inclusive urbanas (cf. Framengo, prano). Não obstante isso, a obra chama a atenção para a verdadeira noção de “erro”. Segundo as autoras, isso acontece quando um falante julga o modo de falar do outro como inferior e, portanto, não compreende o real conceito de língua (viva e dinâmica). Ademais, esclarecem que todas as variedades da língua possuem suas regras, mesmo aquelas consideradas distantes das variedades urbanas de prestígio (como, por exemplo, a regra da economia – quando o plural nos SNs é marcado apenas no determinante).

Assim, mostra-se que a língua é uma questão de identidade do falante e compõe a cultura de determinado lugar. A partir disso, as autoras definem as variedades linguísticas e, posteriormente, voltam a discorrer sobre a importância da adequação do grau de formalidade nos diferentes contextos comunicativos. Para finalizar o processo de reflexão, retornam com as perguntas realizadas no início do capítulo, esperando que, agora, os alunos tenham um nível de consciência maior acerca da variação linguística.

Além do uso do livro didático, as escolas municipais do Rio de Janeiro também possuem outro material de apoio a ser usado em sala de aula, o *Material Didático Carioca*. Essa ferramenta é disponibilizada para todos os alunos em formato de livro e, em 2020, passou a contemplar cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências, além de uma edição extra com a disciplina de Língua Inglesa para o 6º ano.

Na parte destinada à Língua Portuguesa, encontram-se, principalmente, textos de diferentes gêneros textuais, seguidos de atividades de interpretação. Assim, o enfoque do material não é o conteúdo gramatical, embora algumas questões examinem alguns tópicos da gramática, mas sempre explorando o viés semântico. Com relação à variação linguística, percebe-se a preferência, especialmente, pelo chamado registro informal da língua em

determinadas questões. Ressalta-se também que este é um conteúdo sempre cobrado nas provas da rede.

Com a impossibilidade de fazer uma análise do *Material Didático Carioca* referente ao 2º semestre, que foi suspenso devido à pandemia do novo Coronavírus, apresenta-se a descrição do que foi disponibilizado para o 1º semestre. No volume do 7º ano encontra-se a primeira abordagem sobre a variação linguística. Durante a exibição dos conteúdos do 1º bimestre, a apostila trabalha o fenômeno a partir de uma notícia publicada na *Gazeta do Rio de Janeiro*, de 1808 e, então, propõe questões como as dos livros didáticos, com a exploração da grafia das palavras, a fim de mencionar a variação histórica, embora não esclareça que esse tipo de variação não se restringe à ortografia. Por conseguinte, o assunto não é aprofundado, deixando a critério do professor a valorização das variedades linguísticas, bem como do aluno, sugerindo uma pesquisa a respeito do tema.

O conteúdo volta a ser abordado no caderno do 9º ano, todavia não apresenta nenhuma explicação, nem sequer menciona a expressão “variação linguística” para o aluno. Na verdade, propõe ao professor um enfoque sobre o conceito de variação, assim como da questão do sotaque e das variantes regionais, além de um debate a respeito do preconceito linguístico, com o objetivo de analisar o artigo “O jeito carioca de ser”, de Arnaldo Niskier.

Posteriormente, o material sugere, na seção *Espaço pesquisa*, que o professor desenvolva, junto aos alunos, a importância de aprender a norma culta, como também a noção de erro e a adequação do uso da língua portuguesa. Porém, dessa vez, ressalta para o aluno a variedade da língua e a importância da adequação linguística, sugerindo, ainda, a visualização de um vídeo acerca do uso social da língua.

Em vista do exposto, conclui-se que todos os materiais didáticos aqui analisados inserem conteúdos relacionados à variação como tentativa de atender às orientações dos documentos oficiais. Em alguns casos, o discurso teórico chega a ser politicamente correto, mas a aplicação da teoria nos exercícios acaba repetindo as velhas práticas de ensino. Em suma, observa-se que muitas abordagens estão impregnadas de preconceito, uma vez que propõem, em determinadas atividades, a franca substituição de variedades não padrão pela chamada “norma-padrão”. Além disso, alguns comentários dirigidos ao professor sugerem superioridade das variedades urbanas de prestígio em detrimento das outras. Assim, vê-se que esses materiais precisam repensar sua forma de abordagem quanto ao tópico da variação linguística.

4.2.2 A descrição dos pronomes reflexivos

Conforme já salientado, todas as coleções de livros didáticos tentam se inscrever nas orientações dos documentos oficiais, de maneira que inserem algum capítulo ou seção para discorrer a respeito da variação linguística. Para verificar se a descrição dos conteúdos de gramática presente nesses materiais contempla fenômenos variáveis, examinou-se o tratamento que dispensam à classe gramatical *pronome*, em especial os reflexivos, foco deste trabalho.

Reiterando o exposto no capítulo anterior, a categoria pronominal reflexiva representa um fenômeno variável do PB, que apresenta, além da variante padrão, a supressão e a neutralização:

- (01) Eu *me* queixei com a diretora
- (02) Eu \emptyset queixei com a diretora.
- (03) Eu *se* queixei com a diretora.

Segundo as pesquisas sociolinguísticas, a neutralização espalhou-se em muitas variedades, uma vez que o clítico *se* foi estendido a todas as pessoas gramaticais. Embora o apagamento também seja percebido no Rio de Janeiro (cf. D'ALBUQUERQUE, 1984; FREIRE, 2000), é possível dizer que a neutralização se tem mostrado recorrente na fala carioca, conforme foi observado na fala dos alunos da turma que propiciou a elaboração da mediação pedagógica proposta neste trabalho. Portanto, evidencia-se que há outras formas de representação dos pronomes reflexivos, cabendo observar como os materiais didáticos lidam com essas variantes.

Na coleção *Geração Alpha*, a classe gramatical *pronome* aparece no volume do 6º ano, na unidade 6 *Poema*. No capítulo 1 *Poesia e poema*, a seção *Língua em estudo* inicia os apontamentos sobre essa classe, com base na tradição normativa, conforme demonstra o quadro apresentado que traz a correspondência das pessoas do discurso com os respectivos pronomes:

Quadro 7. Classificação dos pronomes pessoais segundo Costa e Marchetti (2018)

	PESSOAS DO DISCURSO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO RETO	PRONOMES PESSOAIS DO CASO OBLÍQUO
Singular	1ª pessoa	eu	me, mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te, ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos, conosco
	2ª pessoa	vós	vos, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se, si, consigo

Fonte: Costa; Marchetti (2018, p. 180)

Não obstante isso, a obra, que se diz guiada pelas orientações da BNCC, afirma que

o conteúdo e as atividades da seção visam levar os alunos a “compreender a língua como um fenômeno que varia de acordo com o usuário e o contexto de uso”, além de levá-los “a empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa e ao(s) interlocutor(es)” (COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 178).

Diante desse comentário, acredita-se que a coleção mencionada abordará, em algum momento, o conteúdo por meio de uma perspectiva variacionista, o que acaba não se concretizando. Um exemplo disso são as atividades que tratam da adequação à situação comunicativa em torno do emprego da expressão *a gente* e dos pronomes *você vs. tu*. Segundo o livro, “em situações de uso formal da língua, é importante não misturar os dois pronomes: ou se opta pelo uso de *tu*, ou pelo uso de *você* (que corresponde à segunda pessoa, mas o verbo é flexionado na terceira pessoa)” (p. 181). Após o comentário, há a citação de exemplos que deixariam claro que não deve haver conflito na concordância, entre eles “*Tu te superaste hoje*”, como recorrente na fala de qualquer pessoa. Assim, o material nem sequer sinaliza o verdadeiro uso de *tu* com o verbo conjugado na 3ª pessoa do singular, emprego extremamente comum entre os falantes de regiões brasileiras que mantêm esse pronome, muito menos a combinação do clítico *se* com esse mesmo pronome, fenômeno presente até mesmo na fala espontânea de indivíduos cultos.

É no volume do 7º ano que os pronomes reflexivos são mencionados de forma mais direta. Na unidade 2 *Mito e lenda*, o capítulo 1 *Universo mitológico* propõe uma revisão sobre os pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos, na seção *Língua em estudo*. Embora a categoria reflexiva não tenha sido trabalhada no volume precedente, a obra referida trata-a como um conteúdo conhecido, explorando-a de forma simplória. Logo, o conceito e os exemplos são de cunho tradicional, bem como as duas atividades propostas. Observe:

1. Leia o miniconto a seguir.

– Morreu de quê?
– Gastou-se.

Eugênia Menezes. Sem Título. Em: Marcelino Freire (Org.).
Os cem menores contos brasileiros do século. São Paulo: Ateliê, 2004. p. 63.

c) Como se classifica o pronome *se* nesse miniconto?
Pronome reflexivo.

3. Copie o trecho no caderno, preenchendo as lacunas corretamente.

Mito de Pandora

Ao ver Pandora, Epimeteu esqueceu- • (se, me, lhe) que Prometeu havia- • (se, me, lhe) recomendado muitas vezes para não aceitar presentes de Zeus; e aceitou- • (a, o, me) de braços abertos. [...]

Ana Rosa Abreu et al. Alfabetização: contos tradicionais, fábulas, lendas e mitos. Brasília: Fundescola/MEC, 2000, p. 125. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000589.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

(COSTA; MARCHETTI, 2018, p. 58)

Conforme se percebe, as atividades se limitaram à classificação e ao emprego das formas reflexivas canônicas. No afã de inculcar no aluno o emprego da variante padrão na primeira lacuna, os autores não atentaram para o fato de que haveria um “desvio” da própria norma gramatical que querem ensinar: o verbo *esquecer*, quando pronominal, passa a exigir preposição em seu complemento, o que não foi contemplado. Ademais, as opções dentro dos parênteses ferem o conhecimento gramatical do aluno, uma vez que os pronomes oblíquos ali presentes não estão em variação entre si. Na expressão da categoria reflexiva, as variantes são o clítico reflexivo, a categoria vazia e a neutralização. No caso dos verbos *esquecer* e *lembrar*, é muito comum o apagamento do clítico, mas isso nem sequer foi considerado pelos autores. Logo, a obra não contempla fenômenos concernentes à variação linguística na descrição da categoria pronominal reflexiva.

A coleção *Português: Conexão e Uso* traz pouca abrangência sobre os pronomes. Na unidade 7 *Peraltices com palavras*, do volume do 6º ano, durante a leitura 2 *Poema visual*, a seção *Fique atento...* aborda essa classe gramatical como um assunto conhecido. Todavia, aponta para um fenômeno variável, o uso do pronome *ele* em substituição à forma *-lo*, a partir do seguinte comentário para os alunos:

Os pronomes **o**, **a**, **os**, **as** passam a **-lo**, **-la**, **-los**, **-las** quando acompanham formas verbais terminadas em **-r**, de acordo com a norma-padrão (vendê-la, encontrá-lo, etc.).

Porém, na língua portuguesa do Brasil, as formas **-lo**, **-la**, **-los**, **-las** são frequentemente substituídas por **ele**, **ela**, **eles**, **elas** quando acompanham verbos que terminam em **-r** (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 248).

Além disso, acrescentam para o professor que “o pronome pessoal do caso reto **ele/ela** passou a ser usado também como oblíquo na função de objeto direto, com verbos transitivos diretos” (p. 248). Como se observa, as autoras não apresentam um julgamento negativo sobre a ocorrência desse fenômeno, em vez disso sinalizam o uso recorrente entre os falantes brasileiros. Em seguida, propõem uma atividade a respeito do assunto:

3. Leia o trecho de um texto e a tira a seguir. Observe em ambos o uso dos pronomes pessoais destacados.

Brinquedos da época dos avós

Estudá-**los** leva a turma a comparar diferentes momentos históricos com base em seu universo [...]

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3453/brinquedos-da-epoca-dos-avos>.

Acesso em: 5 jun. 2018.



Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/135196454094/tirinha-original>.

Acesso em: 26 jun. 2018

c) Compare.

Estudá-**los** leva a turma a comparar diferentes momentos históricos [...].

Pra não **deixar ela** sozinha...

- Nos dois fragmentos, as formas verbais terminam em **-r**. Em sua opinião, por que, no primeiro, foi empregado **-los** e, no segundo, **ela**?

Espera-se que os alunos concluaem que, no primeiro texto, usa-se uma linguagem mais formal, adequada a uma revista dedicada a professores (Revista *Nova Escola*); na tira, a linguagem é mais familiar, mais informal, adequada a uma tira em que se reproduz fala cotidiana, no caso, de um menino em idade escolar (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 248).

Embora as autoras não emitam um parecer preconceituoso acerca do fenômeno variável supracitado, percebe-se que, assim como outros livros didáticos, elas mencionam, na sugestão de resposta da questão proposta, o *ele* acusativo como uso informal da fala coloquial em oposição ao uso do clítico *o* como do campo da formalidade, sugerindo que não seja possível a variação nesse campo.

Ademais, nenhum livro da coleção mencionada traz exercícios ou descrição dos pronomes reflexivos, de forma que não há alusão ao uso do reflexivo, tampouco ao fenômeno da neutralização do clítico *se*.

A coleção *Se liga na língua* contempla o uso dos pronomes no volume do 7º ano, nos capítulos 2 *Entrevista: um bate-papo organizado* e 3 *Conto fantástico: um mundo um tanto estranho*, na seção *Mais da língua*. Assim como as coleções anteriores, também apresenta uma visão tradicional e, por vezes, discriminatória, conforme pode ser percebido quando menciona um “monitoramento imperfeito” entre os falantes, provocado pela ausência da chamada “uniformidade de tratamento” preconizada pela gramática normativa, segundo a qual se devem usar os pronomes sujeitos com seus respectivos pronomes oblíquos correspondentes (Eu - me; Tu - te; Você - o/a/se; Ele - o/se; Ela - a/se; Nós - nos; A gente - se). Tal visão se observa no seguinte comentário dos autores:

Situações de interação face a face, com troca de turnos, costumeiramente exigem um planejamento mais acelerado e podem resultar em um monitoramento imperfeito da língua. Se achar conveniente, comente isso com os alunos, apontando eventuais desvios em relação ao uso recomendado (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 71).

Os autores acrescentam que também se deve monitorar a fala ao usar os pronomes de tratamento, veja: “O **pronome de tratamento** *vossa* é empregado quando nos dirigimos diretamente à pessoa (2ª do discurso). Quando falamos dessa pessoa (3ª do discurso), usamos *sua*” (p. 71).

Embora contenha diversas atividades sobre o conteúdo, o livro cita apenas dois casos de variação linguística: o uso da expressão *a gente* com o verbo na 1ª pessoa do plural e o emprego do pronome reto no lugar do oblíquo (p. ex. *eu vi ela*). Em ambos os casos, os autores ressaltam que se trata de variantes que ocorrem apenas em situações informais, sobretudo na fala e que, portanto, são inadequadas em situações comunicativas que preveem o uso das formas de prestígio. Em vista disso, percebe-se novamente que se ignora a possibilidade de tais usos em contextos formais. Além disso, contrariando os preceitos da obra referida, Freire (2000; 2011) salienta, em seus estudos, que o uso do pronome lexical (forma nominativa em função acusativa) não se restringe à fala, ou seja, também ocorre na escrita, como em:

(04) Enfim, como toda heroína de novela, [Maria Clara]_i é ingênuo. Deixa *ela*_i pensar que vai se dar bem com essa bobagem. (Crônica)

Ainda sobre a mesma coleção de livros didáticos, é importante ressaltar que o volume do 7º ano organiza um quadro com os pronomes oblíquos átonos e tônicos, sem citar a

existência dos reflexivos. O item só é abordado no volume correspondente ao 8º ano, quando há o estudo do verbo pronominal, na seção *Isso eu ainda não vi*, do capítulo 5 *Roteiro de cinema: texto que vira imagem em ação*. Apesar de o assunto ser uma oportunidade para desenvolver a reflexão sobre o uso cada vez mais frequente de duas variantes linguísticas para expressar a reflexivização – a neutralização e o apagamento –, o que se nota na obra é a proposta de atividades tradicionais, priorizando a gramática normativa sem mencionar, mais uma vez, o real uso de muitos falantes brasileiros. Veja:

1. Leia a tirinha.

Snoopy



Charles Schulz

PEANUTS, CHARLES SCHULZ©
1971 PEANUTS WORLDWIDE LLC/DIST. BY ANDREWS
MCMEEL SYNDICATION

c) Por que Snoopy usou o pronome *se* na primeira ocorrência do verbo *apaixonar-se* e o pronome *me* na segunda?

No primeiro caso, o verbo tem como sujeito Woodstock, e o pronome *se* refere-se à 3ª pessoa; no segundo, o sujeito é *eu* e o pronome *me* se refere à 1ª pessoa.

2. Considerando a norma-padrão, reescreva as frases a seguir no caderno substituindo o símbolo * pelo pronome adequado.

- Ana vestia * com muito charme.
- Eu * divirto muito assistindo a esse programa de TV.
- Nós * indignamos com aquele tratamento indelicado.
- Tu * queixas sem razão. [...] (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 189).

Constata-se, como em outras obras, que em ambas as atividades a preocupação foi tão-somente levar os alunos a empregar as formas pronominais reflexivas padrão sem qualquer discussão a respeito da variação.

A coleção *Singular & Plural* expõe as classes gramaticais de um modo diferenciado, uma vez que não traz conceituação nem classificação. O volume referente ao 6º ano aborda, no capítulo 9 *Língua e gramática*, da terceira unidade, todas as classes de uma só vez, objetivando que o aluno reflita acerca da função de cada uma na estrutura da frase. Apesar do enfoque distintivo, não há menção aos fenômenos variáveis concernentes ao emprego dos pronomes.

Com relação ao *Material Didático Carioca* constata-se que a classe gramatical *pronome* não é citada. Conforme mencionado, esse material privilegia questões de interpretação a respeito dos textos expostos. Entre tais questões, encontram-se, nos cadernos pedagógicos de todos os anos escolares, perguntas sobre a retomada de elementos no texto através dos pronomes. Logo, as apostilas da SME enfatizam o uso do pronome juntamente com a coesão textual, especialmente no recurso conhecido por anáfora. Todavia, tais nomenclaturas não são aludidas, ou seja, quando um pronome aparece, é tratado por “palavra” ou “termo”. Quanto aos pronomes reflexivos, não há nada em específico.

De modo geral, percebeu-se que a categoria pronominal reflexiva quase não é abordada nos materiais didáticos supramencionados. Entretanto, quando descrita, isso se faz numa perspectiva tradicional, sem levar em conta o fenômeno variável. Embora atualmente a variação linguística tenha sido proposta como uma das frentes de trabalho no ensino de Português, a presença dessa temática, conforme Freire (2018) evidencia, parece cumprir apenas uma exigência formal, ou seja, a abordagem da variação não acontece quando os livros vão descrever os fatos da língua.

Cabe ressaltar que o preconceito continua vivo entre os falantes brasileiros. A escola, não obstante as orientações dos documentos oficiais, deixa de contemplar a variação linguística na descrição dos fatos da língua, mantendo-se presa a um ensino tradicional, que contempla unicamente as prescrições da gramática normativa propagadas em livros didáticos e negligencia os usos reais da língua encontrados na própria sala de aula.

5 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE A REFLEXIVIZAÇÃO

Este capítulo propõe-se a expor cada etapa do planejamento da mediação pedagógica a respeito da reflexivização, descrevendo em seguida os gêneros textuais *causo e conto*, que foram selecionados para o processo de retextualização, segundo Marcuschi (2010). Por fim, serão apresentadas as atividades da mediação acompanhadas de comentários que explicam seus respectivos propósitos.

5.1 O Planejamento da Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica proposta nesta pesquisa abrange cinco etapas, que são especificadas a seguir:

Etapa 1: Produção inicial e apresentação do projeto

a) Objetivos

- Produzir texto para detecção de necessidades de aprendizagem a serem atendidas pelo projeto;
- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas.

b) Atividades

- Produção individual de um texto, de aproximadamente dez linhas, sobre alguma experiência marcante;
- Conversa sobre o tema do projeto, ou seja, a categoria pronominal reflexiva;
- Leitura silenciosa e depois coletiva de textos com variantes de reflexivização representativas do campo de oralidade e com variantes do campo de letramento;
- Roda de conversa, a fim de analisar os textos lidos;
- Detalhamento do projeto e indicação das próximas etapas.

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção inicial;
- Folhas com os textos selecionados impressos;
- *Datashow*.

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 2: Descrição didática da categoria pronominal reflexiva no contínuo fala-escrita

a) Objetivos

- Reconhecer o fenômeno gramatical da reflexivização;
- Identificar características prototípicas das modalidades oral e escrita;
- Assinalar as variantes de reflexivização em textos organizados num contínuo da fala para a escrita.

b) Atividades

- Apresentação da categoria gramatical reflexiva: da GT aos usos efetivos no PB;
- Exposição das características prototípicas das modalidades oral e escrita por meio de *slides*;
- Análise de textos orais e escritos para marcação das variantes de reflexivização;
- Reconhecimento da distribuição das variantes de reflexivização num contínuo da fala para a escrita;
- Realização de exercícios de aplicação sobre o emprego das variantes;
- Debate e correção das questões.

c) Materiais

- *Datashow*;
- Folhas com os textos selecionados impressos.

d) Duração

- Seis tempos de aula.

Etapa 3: Didatização dos gêneros causo e conto

a) Objetivos

- Identificar as características dos gêneros causo e conto;
- Levantar as variantes usadas na representação da categoria pronominal reflexiva nesses dois gêneros.

b) Atividades

- Exibição de um vídeo com um causo seguida de conversa sobre o texto;
- Exposição das características do gênero causo;
- Leitura silenciosa e depois coletiva de um conto;
- Comparação entre o texto do conto e a transcrição do causo do vídeo, especialmente quanto à realização das variantes de reflexivização.

c) Materiais

- *Datashow*;
- Caixa de som;
- Folhas com os textos selecionados impressos.

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 4: Retextualização do caso ao conto

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o caso e o conto;
- Efetuar operações de retextualização de um texto oral para outro escrito.

b) Atividades

- Audição de um caso acompanhado da respectiva transcrição;
- Leitura desse mesmo caso retextualizado para um conto (diferente da mera transcrição) para identificação das alterações efetuadas na passagem de um gênero a outro;
- Retextualização individual da transcrição do caso apresentado na etapa anterior para o conto.

c) Materiais

- *Datashow*;
- Caixa de som;
- Folhas com os textos selecionados impressos;
- Folhas de papel almaço para a produção.

d) Duração

- Três tempos de aula.

Etapa 5: Da retextualização à reescrita no gênero conto

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas;
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final;
- Reescrever o texto retextualizado para a solução de problemas em vista da versão final.

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções;
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual;
- Reescritura de nova versão dessas retextualizações para publicação em *e-book*.

c) Materiais

- *Datashow*;
- Folhas de papel almaço para a reescritura.

d) Duração

- Três tempos de aula.

5.2 Os Gêneros Selecionados para o Processo de Retextualização

O processo de retextualização, segundo Marcuschi (2010), constitui, de modo geral, uma das formas de transformação do texto falado para o escrito (cf. seção 2.2). Assim, selecionaram-se para as três últimas etapas da proposta de mediação pedagógica dois gêneros textuais para caracterizar o contínuo oralidade-letramento formulado por Bortoni-Ricardo (2004), a saber: *causo e conto*. O primeiro está situado no campo da oralidade e comumente apresenta estruturas linguísticas prototípicas da fala, como a reflexivização não padrão; enquanto o segundo se aproxima mais do campo do letramento, representando uma prática da cultura escrita, mais sujeita à ação de agências padronizadoras da língua como a escola e a imprensa (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), de modo que nele se espera um maior emprego da variante padrão.

Embora não se pretenda fazer uma descrição exaustiva a respeito dos gêneros selecionados, o que fugiria aos limites deste trabalho, faz-se necessário apresentar as características gerais desses gêneros. De acordo com Batista (2007, p. 103²¹), o *causo* é

uma narrativa oral não ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença dos elementos ficcionais, ele não se assume como tal, apresentando-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem.

²¹ Por algum problema de formatação, a numeração das páginas da dissertação da autora acabou não aparecendo no material consultado. Nesse caso, foi considerado o número da página segundo a indicação do programa usado para ler o arquivo PDF, formato em que está disponibilizado o trabalho.

Tal definição revela alguns aspectos do causo, conhecido principalmente por ser uma narrativa curta e pertencente à tradição oral e popular. Transmitidos de geração em geração, os causos, geralmente, têm como autor alguém que viveu ou testemunhou determinada situação. Também é habitual que o contador da história apresente algum grau de parentesco com o autor. Sendo assim, é natural que as personagens sejam pessoas conhecidas, assim como o tempo e o espaço sejam elementos definidos. Além disso, os causos revelam acontecimentos e costumes próprios de uma região e, às vezes, os fatos narrados são exagerados e surpreendentes, podendo aparecer elementos sobrenaturais. Por sua representatividade popular, esse gênero discursivo explora uma linguagem regional, possuindo, portanto, grande valor cultural.

Em seus estudos sobre o tema, Batista (2007) salienta que os causos dispõem de uma maneira particular de contar uma história, uma vez que têm origem em situações de comunicação verbal espontânea e informal, de modo que

fazem parte de uma conversa demorada, ligam-se aos assuntos tratados na interlocução, a título de exemplo ou ilustração, servindo como argumento, corroboração, exercício de memória. Assim, são os assuntos conversados que ensejam a contação dos causos, que estão sempre entremeados na conversação (BATISTA, 2007, p. 106).

Entretanto, quando são transpassados para a escrita, recebem características de outros gêneros textuais, como o conto. Segundo a mesma autora, o conto popular é

uma narrativa contada em prosa, podendo conter fórmulas rimadas. Seus personagens podem ser seres humanos, seres sobrenaturais e animais. É contada com a função de divertir, informar e disseminar valores e regras no meio social. (BATISTA, 2007, p. 72).

Assim como o causo, o conto tem origem popular e caracteriza-se como um texto conciso. A princípio, esse gênero pertencia a uma criação coletiva e anônima, objetivando o entretenimento e o lazer das pessoas. Dessa maneira, explora um universo de fantasia e imaginação a partir de uma linguagem simples, direta e acessível.

Ademais, conceitua-se como uma narrativa ficcional escrita em prosa, de forma que apresenta elementos comuns aos textos narrativos, tais como: narrador, personagens, espaço, tempo e enredo. Contudo, por ser uma narrativa curta, possui poucas personagens e uma estrutura fechada, já que desenvolve apenas uma história e um conflito. Batista (2007, p. 103) destaca outro aspecto do gênero: “a possibilidade de migração do conto que, possuindo motivos universais, são adaptáveis a diferentes lugares, tempos e culturas”.

Apesar de o causo e o conto constituírem gêneros da tradição popular da cultura brasileira e assemelhem-se pela simplicidade e brevidade, sinaliza-se a distinção dos dois gêneros, especialmente por se realizarem em modalidades diferentes da linguagem. O causo é próprio da língua falada, enquanto o conto é prototípico da língua escrita, de modo que tais características foram decisivas na escolha desses gêneros discursivos para o processo de retextualização previsto na mediação pedagógica desta pesquisa.

5.3 A Descrição das Atividades em cada Etapa da Mediação

A proposta de mediação pedagógica deste trabalho compreende cinco etapas, apresentadas aqui em subseções, nas quais serão descritas as atividades planejadas.

5.3.1 Produção inicial e apresentação do projeto

A primeira etapa contempla cinco atividades com a finalidade de observar o uso da categoria reflexiva em produções próprias dos alunos e introduzir o tema do projeto a partir de leituras de textos que expõem estruturas reflexivas.

Atividade 1 – Produção de texto

Embora você ainda seja muito novo(a), certamente possui muitas histórias para contar. Assim, pense em uma experiência marcante que já ocorreu em sua vida: uma festa de aniversário, uma viagem, um passeio em família ou com os amigos...

Ninguém melhor do que você para contar essa história, não é verdade? Então, chegou a sua hora de escrevê-la!

Produza um texto, de aproximadamente dez linhas, contando sobre essa experiência. Pense nas seguintes questões:

- Do que você se lembra?
- Como você se sentiu?
- Você se divertiu ou se aborreceu? Por quê?
- Você se surpreendeu com essa experiência?

Como a história é sua, você será o narrador-personagem, portanto escreva o texto em 1ª pessoa (eu). Bom trabalho!

Atividade de produção textual inicial elaborada pela autora deste trabalho

Essa atividade pretende fazer com que os alunos produzam individualmente um texto com pronomes reflexivos. Para isso, escolheu-se o gênero relato de experiência, que propicia

o uso da primeira pessoa, além de o comando da questão trazer verbos pronominais nas perguntas que serviram de roteiro para a produção.

Atividade 2 – Introdução ao tema do projeto

A segunda atividade prevê a introdução ao tema do projeto, ou seja, a categoria pronominal reflexiva, o que pode ser feito por meio de uma conversa com os alunos sobre as formas que eles costumam ouvir e utilizar para expressar as estruturas de reflexivização. Logo, este será o momento de deixar que a turma fale à vontade, para que expresse sua opinião, de forma a revelar sua percepção sobre o fenômeno variável focalizado. No entanto, não será algo assistemático: o professor atuará como mediador das falas, organizando os turnos e evitando a dispersão dos alunos.

Atividades 3 e 4 – Leitura e roda de conversa

Essa atividade possibilita a leitura de textos, situados em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento, todos contendo estruturas de reflexivização, seja com a variante padrão, seja com a não padrão, a fim de evidenciar o fenômeno variável à turma. Na sequência, são mostrados os textos selecionados.

TEXTO I



Fonte: <https://br.ifunny.co/picture/eu-gosto-muito-de-voce-te-acho-muito-bonita-voce-rwoV89aL5>
Acesso em: 04 ago. 2020. Fragmento.

O primeiro texto foi escolhido por reproduzir uma conversa *on-line* do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, gênero digital utilizado cotidianamente, o qual costuma ser de fácil acesso no mundo tecnológico. Além disso, esse gênero aproxima-se de uma conversa falada e por isso apresenta determinadas características bastante associadas à linguagem oral, como o uso de “expressões faciais” (o que no caso se dá por meio do emprego de *emojis*), a abreviação de palavras e a reprodução de marcas da fala na escrita. Portanto, situa-se no campo da oralidade, no contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

Tendo em vista o público-alvo desta mediação, a seleção do texto ocorreu não só por se tratar de um gênero midiático, mas também devido à temática, que se aproxima da linguagem usada pelos alunos, uma vez que a conversa acima expõe o diálogo de dois adolescentes. Ao longo da conversa, observam-se estruturas reflexivas representantes da variante não padrão através do emprego do fenômeno da neutralização do clítico *se*, destacadas em: “Eu até *se* sinto bem perto de você, (...)” e “Mas eu *se* lembrei que Juliana (...)”, que reproduzem construções presentes na variedade linguística dos alunos.

TEXTO II



Fonte: <https://in.pinterest.com/pin/453526624976948695/>
Acesso em: 14 ago. 2020

O texto II expõe uma tirinha, gênero organizado em poucos quadrinhos e que, geralmente, produz humor. Na ilustração, observa-se que, diante da proposta de se livrar do

cãozinho em razão da alergia do namorado, a moça deixou este para trás e foi embora com o animal de estimação. O efeito de humor produzido por esse texto lembra muito bem uma postagem humorística que circula em redes sociais²²: “Ela me disse: ‘eu ou o carro?’ Até hoje sinto saudades dela”. Assim, essa tirinha foi selecionada por apresentar uma linguagem simples e acessível ao público-alvo. Ademais, por reproduzir imagem e humor, esse gênero textual é um dos preferidos dos alunos do 6º ano do EF.

Na tirinha em questão, sugere-se a análise do contexto de produção da fala, de modo a evidenciar o emprego da variante reflexiva não padrão utilizada em “Vamos ter que *se* livrar dele”. Deve-se ressaltar com os alunos que a tirinha, por ser uma tentativa de reproduzir a fala, situa-se também no campo da oralidade do contínuo, de modo que o uso da variante não padrão busca tornar o diálogo mais próximo da fala comum do dia a dia, que manifesta a neutralização do *se* reflexivo, especialmente no caso das pessoas com pouca escolarização.

TEXTO III

CORONAVÍRUS

DJ Guuga

Primeiramente, vamos se prevenir
Vamos se cuidar, certo?

DJ Guuga hoje veio com assunto importante
Na luta contra o vírus
Com a batida do funk
A coisa *tá* séria, a parada *tá* louca
Vamos evitar o fluxo de pessoa

Cuidado com a tosse, cuidado com *os espirro*
Vamos se prevenir do coronavírus
Um vírus maligno, um vírus cruel
Para evitar, use álcool em gel
Tô passando o papo, *tô* passando o recado
Não beba no mesmo copo
Não fume o mesmo cigarro

²² Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NzM3NzM3/>

Pense bem na sua família
Lave bem as mãos
E de casa, não sair
É fácil de transmitir
Então vamos nos prevenir

Água, sabão, álcool gel na mão
Água, sabão, álcool gel na mão
Vamos lutar todos pelo mundão
Vamos lutar todos pelo mundão
Vamos lutar todos pelo mundão

Todo mundo junto
Temos que lutar agora

Coronavírus, fora, fora
Coronavírus, fora, fora
Coronavírus, fora, fora

Já é pandemia, muito cuidado
Com esse problema
Que Deus o tenha as pessoas que foram
Por causa dessa doença

Fiz esse funk não é pra ganhar fama não
Simplesmente é pra te passar uma visão
Você acredita?
Você tem fé?

Se tu não tem
Eu tenho dó
Esse vírus é pequeno
Porque Deus é bem maior

A todos aqueles que se foram
E não *teve* ao menos uma chance de lutar
Que Deus o *tenham e receba* em um bom lugar

O terceiro texto escolhido é a letra de uma música do DJ Guuga. A seleção ocorreu por dois motivos principais: i) a música reproduz a batida do *funk*, gênero musical de grande predileção dos jovens; ii) o tema da letra desenvolve um assunto atual sem o uso de palavras de baixo calão.

Além de levantar questões sobre o novo Coronavírus, como sintomas e medidas de prevenção, o texto apresenta diversas estruturas que expressam ações reflexivas e recíprocas nos cuidados contra o vírus, já que as pessoas devem prevenir a doença cuidando de si mesmas e umas das outras, de modo que a letra do *funk* tem caráter coletivo.

Assim como os textos anteriores, a letra de música é um gênero discursivo situado no campo da oralidade do contínuo, o que explica o emprego da variante não padrão das estruturas reflexivas na primeira estrofe: “vamos *se* prevenir” e “vamos *se* cuidar”. Entretanto, observa-se também o uso da variante padrão no seguinte verso: “Então vamos *nos* prevenir”, indicando a variação nesse campo do contínuo.

TEXTO IV



Fonte: <https://agenciarcara.com.br/portfolio/campanha-publicitaria-promocional-nutry-pan/>
Acesso em: 17 ago. 2020

O quarto texto selecionado é um anúncio publicitário de uma fábrica de pão integral, alimento associado a dietas para emagrecimento. Como estratégia de *marketing*, a propaganda enaltece a beleza de todo tipo de mulher, revelando a importância de amar a si mesma,

independentemente do peso. Logo, a marca propaga a ideia de que a mulher deve ignorar os padrões preestabelecidos pelas mídias e aceitar-se do seu jeito.

Para transmitir tal mensagem, o anúncio, além de explorar o recurso visual, utiliza no texto verbal o emprego de uma estrutura reflexiva padrão: “Eu *me* amo do jeito que sou!”. No entanto, cabe ressaltar que o gênero textual em questão pode utilizar-se eventualmente de estruturas não padrão para alcançar determinado público-alvo.

TEXTO V

EU, PASSARINHO

Celia Tamura

Fortes latidos vinham da sala, acompanhados por um farfalhar de asas e de cortinas. Corri para ver o que era. Fofita latia sem parar, acuando um pobre passarinho indefeso, que se debatia contra as persianas. Asas estendidas, tentava recuar o mais que podia, para se defender de Fofita.

“Pára, Fofita!” Gritei, o que era raro, deixando a cachorrinha com medo. Ela então saiu de perto, enquanto eu me abaixava para recolher o pássaro com as mãos.

Ele tremia. Eu mal podia acreditar que um ser tão pequeno pudesse tremer tanto. Seu coração batia forte. Devia ter um coração do tamanho daquele corpinho de filhote. Para que não temesse mais, rapidamente levei-o até a janela, estendendo os braços, com uma mão espalmada sobre a outra. Queria que soubesse que eu não lhe faria mal algum.

Olhei logo para o céu, esperando por uma explosão imediata de asas, ávidas por liberdade. Aquele céu de um azul límpido, o céu mítico, característico da nossa capital federal. Se eu pudesse, também queria voar, pensei. Mas não sou como você, passarinho...

Quando dei por mim, percebi que a avezinha não voava. Ficara ali parada, com suas garrinhas prendendo o meu dedo. Olhava fixamente para mim. Seus olhinhos negros, azulados, diziam-me algo. Pareciam agradecer-me por não tê-los capturado. Talvez não entendesse o porquê, o passarinho. Mas era certo que entendesse, sim. Só não esperava que alguém compreendesse o valor da liberdade. Forte é quem, podendo aprisionar, liberta, por amor, diziam-me os olhinhos redondos.

“E por que você não voa?” Perguntaram-me os olhinhos.

“Eu não sei voar”, respondi, tímida.

“Então, veja como eu faço, e faça o mesmo, que você perderá o medo.”

No mesmo instante, o passarinho voou, para baixo, em direção a uma árvore. Não era muito alta, e ficava num nível bem mais baixo que o daquele terceiro andar, em que *me* encontrava. Não pude mais ver o bichinho, que *se* escondera em meio à copa cerrada

daquela pequena árvore florida. Seu voo foi como um mergulho veloz, de um peixe, na água de um mar profundo. Durante o trajeto, nem precisou de suas asas. Depois do primeiro impulso, fechou as asinhas, e mergulhou no ar, em linha reta, decidida.

Entendi o que o passarinho queria me dizer. Algum tempo depois, era eu quem ganhava a liberdade. Tremendo de medo, arrisquei o primeiro voo. Minhas asas doíam, lembrando-me o cativo. Tropeçava, ao querer voar, e caí inúmeras vezes. Debatia-me, apavorada, sentindo a dor das asas quebradas, feridas.

Mas a dor não importava. O que importava era a liberdade. Com o tempo, ensaiando voos, consegui expandir minhas asas, e voei. Hoje, consigo até mesmo desenhar círculos no ar.

Fonte: <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/e00011.htm>
Acesso em: 19 ago. 2020. Com adaptações

O último texto selecionado para esta atividade é uma crônica, gênero discursivo caracterizado por abordar situações do cotidiano e apresentar linguagem simples e de fácil compreensão. Depois da leitura e de uma conversa sobre o conteúdo do texto, podem ser exploradas as ocorrências de reflexivização nele presentes “[...] em que *me* encontrava” e “Debatia-*me*, apavorada, [...]”, a fim de evidenciar o emprego da variante padrão para expressar a reflexividade em primeira pessoa. Embora nesse texto a variante empregada seja a padrão, pode-se comentar com a turma que o gênero crônica também pode manifestar estruturas mais próximas da oralidade, como a neutralização do reflexivo *se*, conforme será mostrado na segunda etapa da mediação.

Atividade 5 – Exposição das próximas etapas do projeto

Pensando num maior envolvimento da turma com a mediação, a última atividade desta etapa prevê a indicação, em linhas gerais, da programação do projeto, ou seja, os temas que serão tratados nas próximas etapas: a expressão da categoria pronominal reflexiva nas modalidades oral e escrita, a didatização dos gêneros textuais *causo* e *conto* e o processo de retextualização.

5.3.2 Descrição didática da categoria pronominal reflexiva no contínuo fala-escrita

Esta etapa engloba atividades com o intuito de descrever as estratégias empregadas para expressar a categoria pronominal reflexiva no contínuo de modalidade. Para que isso aconteça, a primeira atividade traz uma sistematização a respeito da categoria gramatical reflexiva, a fim de que os alunos conheçam o tópico gramatical que está sendo tematizado, o que pode ser feito a partir da descrição do livro didático adotado na escola, no caso, *Geração Alpha*, de Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti, com a devida ampliação do assunto, de

modo a contemplar o fenômeno variável, já que o quadro pronominal exposto pelas autoras no volume destinado ao 6º ano do EF somente reproduz a descrição da GT. Em seguida, está prevista a abordagem das características prototípicas da fala e da escrita com a análise de textos pertencentes às duas modalidades, com o objetivo de reconhecer as variantes de reflexivização. Por fim, são propostas questões sobre o emprego dessas variantes.

Atividade 1 – Apresentação das características das modalidades oral e escrita

Para esta etapa, foram preparados *slides* para levar os alunos a identificar as características prototípicas das modalidades oral e escrita, evidenciando suas diferenças e semelhanças. Pensando numa diagramação lúdica com o objetivo de atrair o público-alvo, acrescentaram-se pequenas imagens e perguntas diretas para alcançar a participação dos alunos, como se observa a seguir:

 <p>FALA e ESCRITA</p>	<p>Para você, o que está associado à FALA?</p> <ul style="list-style-type: none">• Boca• Voz /som• Ouvir• Conversa / diálogo / interação• Rapidez• Pensamento• Compreensão 
---	---

<p>E à ESCRITA?</p> <ul style="list-style-type: none">• Mão• Papel• Caneta• Letras / alfabeto• Texto / redação• Avaliação• Pensamento / criatividade 	<p>Com base nessas respostas, podemos dizer que a fala e a escrita são processos diferentes.</p> <p>Vamos pensar mais um pouquinho sobre o assunto?</p> 
---	--

Atividade 2 – Análise de textos orais e escritos para o reconhecimento das variantes de reflexivização

Esta atividade prevê a análise de textos distribuídos no contínuo fala-escrita, a fim de reconhecer as variantes da categoria pronominal reflexiva. Para equilibrar a representatividade das três porções do contínuo de oralidade-letramento, foram selecionados oito textos: três representativos do campo da oralidade, dois do campo intermediário e três do campo de letramento. Cabe a cada professor decidir a ordem de apresentação dos textos aqui propostos: de forma linear ou não. Na sequência, serão mostrados os textos.

TEXTO I



Fonte: <https://www.gerarmemes.com.br/memes-galeria/185-chiquinha/5>
Acesso em: 14 ago. 2020

O primeiro texto escolhido é um *meme*, gênero digital composto por uma imagem ou vídeo viralizado nas redes sociais e construído em torno de uma linguagem próxima à fala. Dessa forma, o *meme* acima reproduz uma frase junto à imagem da personagem Chiquinha, interpretada pela atriz mexicana María Antonieta de las Nieves, famosa na série *Chaves*, exibida na televisão brasileira desde a década de 1980. Essa personagem infantil ficou conhecida por seu choro insistente, ocasionado por qualquer motivo, fato que resultou na escolha da imagem para compor o sentido desse *meme*.

A seleção do texto ocorreu por retratar um gênero cada vez mais usual, especialmente entre os jovens, e ser representante do campo da oralidade, apresentando a variante de

reflexivização não padrão em “Eu *se* confundi”. Observa-se, nessa construção, o reflexivo verdadeiro, tendo sido utilizado o clítico *se* de forma neutralizada para expressar, ao mesmo tempo, as noções de agente e de paciente de uma ação verbal, ou seja, “eu confundi a mim mesma”. Com o intuito de reforçar essa ideia, o *meme* emprega como recurso visual a imagem da personagem acima referida chorando.

TEXTO II



Fonte: <https://ndmais.com.br/opiniaio/charges/charge-noticias-do-dia-12-06-2020/>
Acesso em: 14 ago. 2020

O texto acima é uma charge do quadrinista Ricardo Manhães, publicada no jornal ND Mais, de Santa Catarina. Esse gênero textual é formado por um desenho humorístico e tem como objetivo satirizar e/ou criticar um tema atual, nesse caso, a notícia de que as missas de celebração de Corpus Christi aconteceriam de forma *on-line* ou *drive-in*, na capital Florianópolis, devido à pandemia do novo Coronavírus.

Essa charge foi selecionada por apresentar uma linguagem acessível e ser de fácil interpretação. Além disso, o texto utiliza uma construção reflexiva não padrão para reproduzir a fala do personagem: “Acho que nós*h se* enganamo!”. Numa conversa com a turma, pode-se explorar tal emprego por meio de questionamentos, como: qual é a variante de reflexivização usada no texto? Por que o autor optou por essa variante? Qual é o sentido que ela expressa na charge? Ao substituí-la pela variante padrão, há mudança de sentido?

A partir dessas reflexões, salienta-se o fenômeno da neutralização usado na exploração da linguagem verbal da charge para sinalizar o contexto em que se encontram as personagens e reforçar a reprodução da fala espontânea, o que contribui para identificar o texto como situado no campo da oralidade do contínuo.

TEXTO III

Cena do filme *Os farofeiros*: <https://www.youtube.com/watch?v=YTseIf31eZ4>



Figura 4. Imagem da chegada das personagens à casa de praia no filme *Os farofeiros*
Fonte: YouTubeBR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTseIf31eZ4>. Acesso em: 14 out. 2020

O terceiro texto é uma cena do filme nacional *Os farofeiros*, de Paulo Cursino, lançado no ano de 2018. O filme narra a história de quatro colegas de trabalho que alugam uma casa de praia para passar o feriado do *Réveillon* e a cena selecionada mostra a chegada do grupo à casa. Ao chegarem lá, os colegas percebem que a residência, na verdade, é uma casa antiga, imunda e sem estrutura, a partir daí começam as inúmeras confusões.

O filme é uma comédia brasileira, gênero apreciado pelos jovens, e teve grande aceitação do público, fatores que contribuíram para a seleção do texto. Ademais, a cena foi escolhida por apresentar o uso de uma estrutura reflexiva não padrão, reproduzida pelo personagem Paulo Gonçalo Lima, interpretado pelo ator Maurício Manfrini, na seguinte fala: “[...] não vamos *se* deixar levar pela primeira impressão [...]”. Nota-se que o clítico empregado expressa uma reflexividade verdadeira e encontra-se neutralizado, estabelecendo, desse modo, o texto no campo da oralidade, assim como os anteriores.

TEXTO IV

VAMOS SE AJUDAR, NÃO SÓ SE PROTEGER

Sérgio da Silva Almeida

18 de junho de 2020

Eu me identifico com o *meme* que está rolando nas redes sociais de um *minion* (aquele serzinho amarelo engraçado, do filme de animação “Meu malvado favorito”) seguido da frase: “Já não bastava o ‘aonde está meus óculos?!’ Agora tem ‘cadê a minha máscara?!’”. Outro dia, ao chegar ao supermercado, percebi que tinha esquecido a máscara. Perguntei ao homem que estava na porta se ele poderia pegar um quilo de erva-mate. Prontamente, ele foi até a gôndola, pegou o pacote, enfrentou a fila no caixa e efetuou o pagamento. E só depois que me entregou o produto, descobri que Carlos não era funcionário, mas cliente. Barbaridade!

Deixei o local louco para passar adiante a gentileza. Foi quando, mateando na sacada do apartamento, notei um casal de idosos na calçada carregando pesadas sacolas de compras a pé. Não pensei duas vezes: coloquei a máscara, desci pelo elevador e me ofereci para ajudar. Pensa num casal que ficou feliz!

A solidariedade “está rolando solta” durante a pandemia. A Ambev doou álcool em gel e a Electrolux purificadores de água para hospitais. A Latam Airlines se dispôs a transportar profissionais de saúde. E a corrida das equipes de Fórmula 1 agora é fabricar respiradores em alta velocidade.

A população também está nessa onda. Amigos se unem e doam cestas básicas para pessoas carentes. Músicos fazem apresentações pela internet para manter o público em casa. E os artesãos da Casa do Artesão de Alegrete doam máscaras para trabalhadores de limpeza urbana, coleta, iluminação pública e cemitério municipal.

E se alguém pensa que ser solidário tem idade, é porque não conhece minhas amigas Schirley Fleck e Vanilda Taborda. Dona Schirley – uma professora aposentada de 79 anos cheia de energia – vai com os vizinhos da Rua Gramado, em Novo Hamburgo, de casa em casa pedir alimentos para o Lar São Vicente de Paula. “Não tem palavras para descrever a emoção de ver a alegria dos velhinhos”, diz emocionada. E dona Vanilda – uma senhora simpática de 83 anos que mantém a vitalidade na terceira idade – se oferece para fazer compras para os idosos do condomínio onde mora, em Porto Alegre. “Espírito de cooperação e solidariedade é dever de todos”, comenta feliz.

Então que tal seguirmos o exemplo dessa galera do bem e diminuirmos o sofrimento de alguém hoje? Vamos se ajudar, não só se proteger.

Fonte: <https://www.jornaldogarcia.com.br/vamos-se-ajudar-nao-so-se-proteger-sergio-da-silva-almeida/>
Acesso em: 03 ago. 2020. Com adaptações.

O quarto texto é uma crônica do colunista Sérgio da Silva Almeida, publicada no Jornal do Garcia, jornal digital da região central do Rio Grande do Sul. Conforme característico desse gênero discursivo, a crônica em análise desenvolve um assunto do cotidiano do autor, os impactos da Covid-19 no comportamento coletivo da sociedade contemporânea.

A seleção do texto foi ocasionada justamente por retratar uma temática em voga e por apresentar, já no título, estruturas reflexivas. É importante observar que o texto apresenta tanto a variante padrão (“Eu *me* identifico”) quanto ocorrências da variante não padrão de reflexivização, representada pela neutralização (“Vamos *se* ajudar, não só *se* proteger”). A coexistência de ambas as variantes no mesmo texto se deve ao fato de a crônica ser um gênero situado no campo intermediário do contínuo oralidade-letramento, ou seja, constitui um evento de comunicação escrito que pode conter traços de oralidade.

Ressalta-se, ainda, que os pronomes reflexivos foram utilizados para completar o sentido do texto, a fim de transmitir uma mensagem de empatia e solidariedade. Assim, as estruturas não padrão usadas indicam reciprocidade, como se observa já no título “Vamos *se* ajudar, não só *se* proteger”, trazendo maior apelo às camadas populares.

TEXTO V

EU SEI, MAS NÃO DEVIA

Marina Colasanti

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não

acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnordeado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.

Fonte: http://www.releituras.com/mcolasanti_eusei.asp
Acesso em: 13 ago. 2020. Com adaptações.

O quinto texto escolhido também é uma crônica, desta vez da famosa escritora Marina Colasanti. A crônica em questão apresenta uma reflexão crítica acerca dos hábitos adquiridos pela sociedade no dia a dia, devido à efemeridade do tempo em que se vive. Em vista disso, a autora salienta que as pessoas não percebem o que se passa em seu entorno.

Essa reflexão é conduzida a partir do emprego de uma construção reflexiva “a gente *se*

acostuma (...). Nota-se que Marina Colasanti opta por uma forma pronominal inovadora *a gente* em vez do pronome canônico *nós*, situando o texto no campo intermediário do contínuo oralidade-letramento. Além disso, o texto admite outras estruturas comuns da fala, como a próclise em início de período, vista, por exemplo, em “*Se acostuma a não ouvir passarinho, [..]*”, o que costuma ser repellido em textos do campo de maior letramento.

TEXTO VI

“NÓS NÃO NOS CONHECEMOS, NÓS NOS DESCOBRIMOS”

Isabella Quadros

08/04/2015

Frase do célebre psicólogo James Hillman dá título à reflexão sobre o quanto para Judi Dench, atriz, a dificuldade ou impossibilidade de ler roteiros seja impactante. Não quero negar os processos degenerativos ou influências genéticas que provocam limitações muitas vezes significativas durante o envelhecimento; contudo, gostaria de ir além nesta reflexão já que o pensar sobre nós mesmos não pode ser reduzido ao pensar sobre o nosso corpo.

Domingo, dia de jornal recheado e me deparo com uma entrevista da atriz britânica a quem admiro muito pelo talento, Judi Dench (Revista Serafina, 29/03/15, Folha de S.Paulo). Um trecho do texto aparece em destaque despertando a minha atenção: “Não há nada de bom em envelhecer. Só o direito de se comportar mal”. Leio um pouco mais e fico sabendo que a atriz sofre de degeneração macular – “uma condição médica que resulta em perda de visão no centro do campo visual – e precisa que alguém leia os seus roteiros”.

Imagino o quanto para uma atriz a dificuldade ou impossibilidade de ler roteiros seja impactante. Não quero negar os processos degenerativos ou influências genéticas que provocam limitações muitas vezes significativas durante o envelhecimento; contudo, gostaria de ir além nesta reflexão já que o pensar sobre nós mesmos não pode ser reduzido ao pensar sobre o nosso corpo.

A segunda frase do trecho me intrigou: “Não há nada de bom em envelhecer. Só o direito de se comportar mal”. Afinal, o que significa se comportar mal? Será que ser mais autêntica nas suas ações e pensamentos? Ou preocupar-se menos com as opiniões alheias? Não seria a velhice uma fase onde, desobrigados de grande maioria das tarefas que assumimos ao longo da vida, pudéssemos seguir a nossa curiosidade e finalmente prestar atenção para a significativa parcela de vida não vivida que deixamos em suspenso por falta de tempo ou oportunidade?

Através da homogeneização do conceito de velhice, tão relacionado ao biológico e suas limitações, esquecemos que a capacidade de ter ideias e sentir prazer com isso é uma

possibilidade real e muito relevante. Talvez o se comportar mal mencionado por Judy Dench possa também significar o se experimentar de outras formas, inéditas e não permitir que a vida na sua potência, seja substituída por rotinas despersonalizantes e repletas de horários regrados, tabelas ou injeções.

E por falar nisso, vale lembrar também o que sempre nos foi inadequado e que insistimos em manter na nossa bagagem ainda tão pesada. Será que não dá para reformular esse conteúdo? Jogar fora o que não nos serve mais ou nunca serviu?

Na meia idade uma verdade incide com força em nossas vidas. A coincidência do que realizamos e nos tornamos até o momento e a certeza do que não nos tornaremos independentemente dos anseios e desejos. Sim, é um momento doloroso, de desilusões. Ao longo da vida experimentamos sucessivas máscaras e seguimos nesta tarefa que é a autodescoberta e o autodesenvolvimento. Mas eis que, na velhice, temos uma grande possibilidade de dispor delas com mais facilidade entrando em contato com quem realmente somos e para além do estado da beleza e da utilidade capitalistas. Que tal o ser mais importante que o ter? E proponho desde já uma troca: Encarar os fenômenos da velhice não como indicação de morte, de falta de horizonte, mas como uma iniciação para outros modos de vida!

Fonte: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/nos-nao-nos-conhecemos-nos-nos-descobrimos/>
Acesso em: 17 ago. 2020. Com adaptações.

O texto acima é um artigo de opinião escrito pela psicóloga Isabella Quadros, publicado no *site Portal do Envelhecimento e Longevidade*, no ano de 2015. Esse texto opinativo desenvolve uma reflexão sobre o processo de envelhecer a partir de uma frase da atriz britânica Judy Dench. No decorrer de seu artigo, a psicóloga realiza alguns questionamentos sobre o pensamento negativo acerca do envelhecimento e defende a ideia de que se deve envelhecer alimentando a mente com novos e bons modos de vida.

O assunto em questão gera boas discussões em sala de aula, uma vez que muitos alunos são criados pelos avós e nem sempre compreendem as mudanças físicas e comportamentais ocasionadas pela terceira idade. Além desse fator, o artigo foi escolhido por apresentar estruturas de reflexivização com o uso da variante padrão, situando o texto no campo de letramento do contínuo.

As construções reflexivas utilizadas podem ser observadas desde o título “Nós não *nos* conhecemos, nós *nos* descobrimos” até o último parágrafo, como em “[...] e a certeza do que não *nos* tornaremos independentemente dos anseios e desejos”, havendo opção pela variante padrão, tal como no próximo texto:

TEXTO VII

SURPRESAS que podemos pregar em nós mesmos...

Roberta Peres

15 de agosto de 2020

Não conseguimos mensurar nossas ações, somos tão imprevisíveis, como já dizia o famoso ditado popular, “não colocamos a mão no fogo por ninguém e nem por nós”. E podemos pregar surpresas em nós mesmos.

Nos momentos de profundo estresse, podemos tomar atitudes que não imaginaríamos, seja de maneira positiva ou negativa. Nossas ações influenciam diretamente nas nossas vidas e conseqüentemente nas das pessoas que estão a nossa volta.

Ora, é impossível não sentirmos a vibração de uma pessoa interferindo em nós, causando cansaço, irritação e desânimo. Muitas são as reações que podemos ter quando um determinado comportamento interfere nas nossas relações. Mas, seria hipocrisia da nossa parte, achar que o contrário não acontece. Muitas vezes somos nós os responsáveis por emanar tais energias densas.

Somos tantas vezes julgados por nossas ações e atitudes, muitas são as vezes que julgamos as outras pessoas. Caímos na armadilha de apontar o dedo, cutucar feridas e condenar. Independentemente de quem sejamos. Apenas nós somos os senhores de nossos destinos, apenas nós temos na mão o controle de nossas vidas. Sendo assim, por que insistimos em apontar o erro dos outros? O justo seria sermos quem somos, certo? Sim, no final, a conta será paga por você e não será possível dividir com ninguém!

Será que você tem carregado apenas arrependimentos? Por mais que ouvimos os conselhos amigáveis, o que realmente você quer fazer? Quais as suas vontades? Com quais surpresas sonha? Se ouvirmos os conselhos dos outros, dando a razão para o que falam, estaremos realmente sendo felizes em nossas escolhas? E quando condenamos alguém, será que estamos apenas apontando algo que não temos coragem de ser?

Afinal, o que os outros sabem sobre nós? Será que causamos tantas surpresas assim? O quanto eles nos conhecem? Bom, se nem nós nós conhecemos... Quem dirá conhecer o próximo.

Precisamos ter cautela ao tocar o mundo de outra pessoa. Sem colocar as nossas vontades em pauta, mas permitindo que possam ter o espaço suficiente para fazer as suas vontades. Acabamos perdendo tempo da nossa vida porque pessoas interferem demais e esse chiado faz com que muitas vezes você tome o caminho errado.

Muitas vezes permitimos que pessoas nos machuquem, porque tememos a rejeição. Vale a pena isto para ser aceito? Isso vai muito além do que o momento atual. Podemos

passar a nossa vida toda por situações assim sem perceber que nos metemos numa cilada.

Fonte: <http://jundiagora.com.br/surpresas-nos/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

O sétimo texto escolhido também é um artigo de opinião, desta vez escrito pela colunista Roberta Peres e publicado no *Jornal Jundiáí Agora*, em agosto de 2020. O artigo aborda o caráter imprevisível das pessoas, como elas são capazes de julgar o próximo e não enxergar os próprios defeitos. A autora ainda expõe outra vertente das relações humanas, a capacidade do ser humano de aceitar situações desagradáveis a fim de evitar a exclusão social. Sendo assim, Roberta Peres levanta uma reflexão a respeito das surpresas advindas do comportamento humano.

Entre as escolhas linguísticas de seu artigo, a colunista utilizou a variante padrão de reflexivização, situando o texto no campo de letramento do contínuo, como se observa nos seguintes fragmentos: “Bom, se nem nós nos conhecemos...” e “[...] sem perceber que nos metemos numa cilada.”, ambos indicando o sentido de sujeito agente e paciente da ação verbal. Nota-se, portanto, que tal variante é absoluta no artigo de opinião, de modo que nesse gênero a neutralização do clítico *se* constitui um traço descontínuo, ou seja, é evitada.

TEXTO VIII

OS GNOMOS E O SAPATEIRO

Jacob e Wilhelm Grimm

Era uma vez um sapateiro tão pobre, tão pobre, que só lhe restava couro para um único par de sapatos. Certa noite, quando ia começar a fazê-lo, sentiu-se cansado. Apenas recortou uma tira de couro e deixou para terminar o serviço no dia seguinte.

De manhã, quando voltou para a mesa de sua oficina, encontrou o par de sapatos prontinho. Apanhou cada um dos sapatos e examinou-os, tentando descobrir quem os havia confeccionado, mas não conseguiu: era um verdadeiro mistério. Intrigava-o ainda mais o fato de que aquele par de sapatos era o mais perfeito que ele já tinha visto.

O sapateiro ainda estava parado, pensando, com o par de sapatos na mão, quando um freguês entrou em sua oficina. O homem apaixonou-se pelos sapatos e fez questão de comprá-los imediatamente. Peter, o sapateiro, não desejava vendê-los; queria primeiro descobrir como haviam aparecido em sua mesa. Mas o freguês lhe ofereceu tanto dinheiro pelos sapatos que ele terminou concordando em vendê-los.

Peter usou o dinheiro para comprar mais couro. À noite, cortou o material e foi se deitar.

No dia seguinte, aconteceu a mesma coisa: os sapatos apareceram prontos e em seguida veio um freguês que os comprou por um preço altíssimo.

E, assim, os dias se passavam e o sapateiro se tornava cada vez mais rico. Até que Heidi, sua mulher, sugeriu:

— Precisamos descobrir o que está acontecendo! Em vez de ir dormir, vamos nos esconder atrás da porta e espiar.

À meia-noite em ponto surgiram dois graciosos gnomos, completamente nus. Sentaram-se na mesa de Peter com tanta rapidez que ele e sua mulher não conseguiam enxergar os movimentos de suas mãos.

Heidi ficou encantada com os gnomos:

— Eles nos ajudaram, agora estamos ricos! — disse. — Mas os dois homenzinhos estão com frio! Isso não é justo! Vou costurar roupinhas lindas para eles.

E assim o fizeram. Naquela noite colocaram as roupinhas ao lado do couro, e se esconderam. Os homenzinhos adoraram o presente.

Desse dia em diante, os dois gnomos nunca mais voltaram, mas mesmo assim Peter, Heidi e os filhos viveram felizes para sempre.

Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/conto-os-gnomos-e-o-sapateiro-contos-de.html>
Acesso em: 17 ago. 2020. Com adaptações.

O último texto escolhido para esta atividade pertence ao gênero textual conto e é de autoria dos famosos irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente por seus contos e fábulas infantis. Em *Os gnomos e o sapateiro*, os autores exploram o universo da imaginação com a participação de seres encantados, desenvolvendo a narrativa por meio de uma linguagem simples, a fim de desencadear o enredo da situação inicial ao final feliz, elemento típico dos contos maravilhosos.

Esse tipo de conto ainda desperta a atenção dos alunos do 6º ano regular, público-alvo desta pesquisa, visto que eles se encontram em fase de transição da infância para a adolescência, fato que motivou a seleção desse texto. Ademais, o conto oferece uma oportunidade de averiguar os aspectos da narrativa (narrador, personagens, tempo, espaço, enredo), além de permitir o trabalho com interpretação textual e o estudo de conteúdos gramaticais. Como o foco deste trabalho é a categoria pronominal reflexiva, chama-se a atenção para o emprego exclusivo da variante padrão, o que situa o texto no campo de letramento do contínuo, uma vez que a prática de escrita do gênero conto costuma manifestar estruturas linguísticas prestigiadas pela cultura letrada, no caso, os clíticos reflexivos correspondentes a cada pessoa gramatical de acordo com as prescrições da GT.

Atividade 3 – Exercícios de aplicação sobre o emprego das variantes

A terceira atividade continuará a análise de textos das modalidades oral e escrita por meio de dez exercícios de aplicação sobre o emprego das variantes de reflexivização. As questões elaboradas exploram os eixos do ensino de gramática, segundo a proposta de Vieira (2017): eixo 1 – gramática e atividade reflexiva; eixo 2 – gramática e produção de sentidos; e eixo 3 – gramática, variação e normas (cf. seção 2.3). Tendo em vista tais eixos, faz-se a apresentação das questões propostas, indicando o respectivo eixo a que se relacionam e o que se almeja alcançar com elas.

TEXTO I



Fonte: <https://www.instagram.com/p/B2WjyC6AQzq/?igshid=1415v8o5puxvg>
Acesso em: 13 ago. 2020

Questão 1: O texto I é uma tirinha, gênero textual organizado em poucos quadrinhos e que, geralmente, produz humor. Analise os três primeiros quadrinhos e responda às questões.

- O que há em comum na fala do personagem nesses três primeiros quadrinhos?
- Em que contexto de comunicação o personagem produz suas três primeiras falas?
- Por que o autor da tirinha empregou a expressão “Eu se [...]” na fala do personagem?

Questão 2: A partir do 4º quadrinho acontece uma mudança na história.

- Observa-se o surgimento de um novo personagem. Quem é?
- Para que esse personagem apareceu na história?
- Você concorda com a atitude desse segundo personagem? Comente sua resposta.
- Para corrigir o homem, esse novo personagem trocou o pronome *se* pelo pronome *me*. Explique por que ele fez essa troca.

e) O homem entendeu a mensagem que recebeu? Justifique sua resposta.

Questão 3: Observe bem o último quadrinho. Responda:

a) O que o homem está fazendo?

b) A variante usada por ele (“eu se”) corresponde ao contexto de produção em que ele se encontra? Explique.

c) Na comunidade em que vive o personagem, o uso do pronome *se* provoca preconceito linguístico? E em situações formais de fala diante de um público diferente, como no último quadrinho? Justifique suas respostas.

d) Diante do contexto de comunicação no qual o personagem se encontra, qual seria a variante mais adequada (padrão ou não padrão)? Reescreva a última fala do homem, usando essa variante.

e) Após a leitura da tirinha, explique o efeito de humor produzido.

f) O humor provocado pelo primeiro texto desenvolve uma avaliação social positiva ou negativa? Comente.

O primeiro texto indicado pertence ao gênero textual tirinha e foi produzido pelo quadrinista Willian Leite, que explora construções de reflexividade com o emprego da variante não padrão representada pela neutralização do oblíquo *se*. Com muito humor, o ilustrador expõe o uso dessa variante em diferentes contextos comunicativos, através de falas reproduzidas pelas personagens.

Com base nessas informações, a primeira questão foi elaborada com o objetivo de analisar os três primeiros quadrinhos da tirinha. Para aprofundar tal análise, a questão foi dividida em três partes, que exploram alguns eixos do ensino de gramática. Assim, vê-se que o item (a) contempla o eixo 3, relacionado à variação e normas, já que trata da norma linguística da personagem, ou seja, do que é corriqueiro em seu uso linguístico. Nessa questão, espera-se que os alunos apontem o uso do pronome reflexivo *se* neutralizado como o aspecto comum na fala do personagem.

Equitativamente o item (b) foi formulado pensando no eixo 3, visto que objetiva identificar as marcas linguísticas da personagem da tirinha segundo o contexto comunicativo. Nessa questão, pretende-se que os alunos observem que os primeiros quadrinhos denotam eventos de oralidade – uma situação corriqueira do dia a dia como, por exemplo, estar em casa diante da televisão.

Por fim, o item (c) abrange o eixo 2, associado ao ensino de gramática e produção de sentidos, pois visa a reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recurso

morfossintático, nesse caso, do clítico *se* em contexto de primeira pessoa do singular. Nessa questão, a resposta esperada é que o autor teria empregado a construção reflexiva não canônica como forma de caracterizar uma personagem como pertencente à classe popular, em cuja fala é comum o uso do pronome em sua forma neutralizada. Essa construção é que provoca o humor pretendido, o que não seria alcançado se fosse utilizada a forma reflexiva padrão.

O segundo exercício planeja a análise do quarto quadrinho, sendo organizado em cinco perguntas. Os itens (a) e (b) objetivam a localização de informações explícitas na tirinha. Na primeira pergunta, espera-se que os alunos identifiquem a figura do anjo como a nova personagem do quadrinho. Já na segunda, a expectativa é que os alunos percebam que o anjo apareceu na história para corrigir as falas do protagonista.

O item (c) foi elaborado tendo em vista a articulação dos eixos 1 e 3, já que requer uma reflexão dos alunos sobre o comportamento do anjo na tirinha. Por conseguinte, a resposta esperada é a negação, visto que os alunos devem inferir que o anjo não levou em consideração os contextos de comunicação em que a personagem principal se encontrava. Desse modo, agiu de forma preconceituosa e autoritária. Entretanto, como a questão é de cunho pessoal, sabe-se que algumas respostas positivas aparecerão, cabendo aos alunos as respectivas justificativas. Acredita-se que, como o processo de reflexão acerca das variantes de reflexivização ainda não foi concluído até esta etapa, alguns alunos continuam com uma visão preconceituosa e por isso devem concordar com a atitude do anjo de corrigir o emprego da variante não padrão na fala do homem, independentemente da situação comunicativa.

O item (d) está relacionado ao eixo 2, pois estabelece o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recurso morfossintático, nesse caso, do emprego canônico do pronome reflexivo *me*. Nessa questão, pretende-se que os alunos reconheçam que a troca do clítico *se* pela forma *me* foi ocasionada pelo uso da primeira pessoa do singular na fala da personagem.

Por último, o item (e) visa à compreensão de uma informação implícita no texto. Nessa questão, espera-se que os alunos percebam que o homem não compreendeu a mensagem do anjo, já que, no último quadrinho, a personagem continua usando o clítico *se*, em sua forma neutralizada, para referir-se à primeira pessoa do singular.

Por sua vez, a terceira questão explora os elementos presentes no último quadrinho da tirinha. Para verificar cada elemento, essa atividade foi dividida em seis partes. O item (a) corresponde à interpretação textual, pois prevê a localização de uma informação explícita no

texto. Nessa pergunta, pretende-se que os alunos identifiquem que o homem está realizando o discurso em um púlpito, a partir de um texto escrito que é lido por ele.

Já os itens (b), (c) e (d) contemplam o eixo 1 articulado ao eixo 3, visto que visam ao desenvolvimento de uma consciência linguística por parte dos estudantes. Na segunda pergunta, espera-se que os alunos respondam que a variante (não padrão) utilizada pelo homem não corresponde ao contexto de produção em que ele se encontra, o discurso feito num púlpito, indicando um evento de letramento.

No item (c), almeja-se que os alunos percebam que, em determinadas comunidades de fala, não há estranhamento quanto à neutralização do clítico *se* em situações cotidianas, mas existe preconceito linguístico entre os falantes cultos (representados pelo anjo), que evitam usar o clítico *se* com o pronome do caso reto da primeira pessoa do singular (“Eu *se*”). O preconceito também acontece em contextos marcados pelo letramento, como no último quadrinho, especialmente porque se trata de uma situação de fala mais monitorada.

No item (d), a expectativa é que os alunos reconheçam a variante padrão como a mais adequada ao contexto de comunicação no qual o personagem se encontra, a saber, contexto marcado pelo letramento. Então, os alunos devem reescrever a última fala do homem utilizando a variante padrão de reflexivização: “Eu nunca mais *me* equivoquei...”.

O item (e) foi formulado a partir do eixo 2, o qual pretende a identificação da produção de sentidos, através dos efeitos de humor na tirinha em análise. Assim, almeja-se que os alunos percebam que o humor da tirinha é produzido pelo fato de o protagonista não ter compreendido a mensagem do anjo e continuar usando a variante de reflexivização não padrão em quaisquer contextos de produção.

Já o item (f) foi elaborado tendo em vista o eixo 3, já que está relacionado à variação e normas. Por conseguinte, espera-se que os alunos reconheçam que o humor provocado pelo primeiro texto desenvolve uma avaliação social negativa, uma vez que manifesta claramente o preconceito linguístico existente na sociedade, que emite um julgamento desfavorável sobre os indivíduos que fazem uso de variantes distantes do cânone.

TEXTO II

SUÍTE 14 (part. MC Guimê)

Henrique e Diego

E vai ver que o frio é maior
Quando eu não for mais seu cobertor

Nem ouvir minha voz dizendo

Já é hora, acorda, amor

Ainda é tempo pra nós

Seu lugar é aqui

Nem passou, nem vai passar

Quando a gente ama é assim

Briga, separa, quebra a cara e volta

Vê que sem o outro a vida é tão sem graça

Me ligue agora, tô te esperando

Vou te contar o que eu tô imaginando

Suíte 14, banheira de espuma

Nós dois se amando e a lua por testemunha

Jantar à luz de vela, champanhe com cereja

E a vida inteira o nosso amor de sobremesa

É, de sobremesa *cê* vem curtindo

Mulher, mas que beleza te ver sorrindo

É o que me faz ver o dia mais lindo

Viver em paz, nós dois num só caminho

Vou de mansinho, veja

Te amo, te odeio, mas mesmo assim quero você

Só você pra me ganhar com o olhar

Contigo até me perco te dou direito de me achar

Briga, separa, quebra a cara e volta

Vê que sem o outro a vida é tão sem graça

Me ligue agora, tô te esperando

Vou te contar o que eu tô imaginando

Suíte 14, banheira de espuma

Nós dois se amando e a lua por testemunha

Jantar à luz de vela, champanhe com cereja

E a vida inteira o nosso amor de sobremesa

Suíte 14, banheira de espuma

Nós dois se amando e a lua por testemunha

Jantar à luz de vela, champanhe com cereja

E a vida inteira o nosso amor de sobremesa

E a vida inteira o nosso amor de sobremesa

Quer ser durona, mas é sensível como um vidro

Se emociona com nós se amando em uma hidro

Vem como brilho da estrela que brilha da ilha

particular

Você merece o melhor, então venha aqui buscar

HENRIQUE; DIEGO; MC GUIMÊ. *Suíte 14*. In: HENRIQUE; DIEGO. **Tempo Certo**: Ao vivo em Campo Grande. Rio de Janeiro: Sony Music, 2015. DVD. Faixa 16²³

Questão 4: O texto II é a letra de uma música pertencente ao gênero sertanejo universitário. Ela foi gravada em 2014 pela dupla Henrique e Diego e tem a participação do MC Guimê. Segundo o *site Wikipédia*, no ano de 2015, foi a segunda música mais reproduzida nas rádios brasileiras, tornando-se bastante popular. Com base nessas informações, responda às questões:

- Sobre o que a música fala? Que elementos lexicais no texto indicam a construção de uma temática de separação amorosa?
- No trecho “Nós dois **se** amando e a lua por testemunha”, o pronome destacado pertence à mesma pessoa do pronome *nós*? Explique.
- O uso do pronome *se* interferiu no sentido pretendido pelos compositores? Justifique.
- Considere o mesmo fragmento do item (b), “Nós dois *se* amando e a lua por testemunha”, e reescreva-o utilizando a variante padrão de reflexivização. Em seguida, responda: essa troca gerou alguma mudança de sentido na letra da canção?

O segundo texto escolhido para a atividade é a letra da música *Suíte 14*, da dupla sertaneja Henrique e Diego. Essa canção pertence ao gênero musical sertanejo universitário e tem a participação do cantor MC Guimê. Tais aspectos contribuíram para a música ter se tornado popular, ademais a letra dispõe de versos que falam sobre uma relação amorosa, a partir do emprego da variante não padrão de reflexivização. Logo, o texto está situado no campo da oralidade do contínuo.

Assim como os exercícios anteriores, a questão 4 foi dividida em algumas partes, para abranger as características discutidas acima, e busca contemplar os eixos do ensino de gramática segundo a proposta de Vieira (2017). O item (a) foi elaborado a partir do eixo 2, pois prevê o reconhecimento da produção do sentido do texto. Nessa pergunta, a expectativa é

²³ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/henrique-diego/suite-14/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

que os alunos percebam que a letra da canção aborda como tema a relação de um casal que está, momentaneamente, separado. Em seguida, pretende-se que os alunos reconheçam alguns elementos lexicais que sugerem a construção de uma temática de separação amorosa na música, como “frio na solidão”, “briga”, “separa”, “odeio”, “duração”.

O item (b) está relacionado ao eixo 1, uma vez que indica uma atividade de reflexão sobre a estrutura da língua e prevê o estabelecimento de uma relação lógico-discursiva presente no texto, nesse caso, marcada pelo pronome reflexivo. Nessa questão, espera-se que os alunos respondam que o pronome destacado não pertence à mesma pessoa do pronome *nós*, já que este diz respeito à primeira pessoa do plural, enquanto o clítico *se* pertence à terceira pessoa do singular ou do plural, dependendo do contexto.

Os itens (c) e (d) também foram formulados com base no eixo 1 articulado ao eixo 2, que trata da produção de sentido, pois evidenciam que a mudança de uma variante não altera o valor da construção linguística, ou seja, trata-se de explorar as diferentes possibilidades da língua, caracterizando, por conseguinte, uma atividade epilinguística. Desse modo, na letra (c), a expectativa é que os alunos identifiquem que o uso do pronome *se* não interferiu no sentido pretendido pelos compositores, uma vez que a noção de sujeito agente e paciente do mesmo verbo permanece na canção. Por fim, na letra (d), almeja-se que os alunos reescrevam o fragmento da seguinte forma “Nós dois *nos* amando e a lua por testemunha” e, depois, sinalizem na resposta que a troca pela variante padrão não gerou alteração de sentido na letra da música, porque a noção de reflexividade verdadeira continua intacta.

TEXTO III



Fonte: https://www.gazetaonline.com.br/esportes/lance_minuto_a_minuto/2018/03/melhores-memes-vitoria-brasil-sobre-alemanha-102426714.html. Acesso em: 13 ago. 2020

Questão 5: O texto III é chamado de *meme*, fenômeno da internet que apresenta uma situação viralizada através de uma imagem ou de um vídeo. Esse gênero textual, geralmente, possui uma linguagem simples, informal e muito semelhante à fala com o objetivo de atrair o leitor e, ao mesmo tempo, provocar humor.

O *meme* que compõe o terceiro texto foi criado em 2018, quando aconteceu um jogo amistoso entre Brasil e Alemanha. A rivalidade entre as duas seleções se acirrou na Copa do Mundo de 2014, época na qual a seleção alemã derrotou a brasileira por 7 a 1. Diante dessas informações, responda:

- a) Observe a linguagem não verbal (imagem) do *meme*, o que ela revela?
- b) Analise a linguagem verbal (escrita) utilizada no texto. Qual é a intenção do emprego da variante não padrão nesse gênero textual?
- c) Reescreva o trecho “[...] vamos se divertir”, trocando o pronome reflexivo destacado pela variante padrão.
- d) A alteração realizada no item anterior modificou o sentido da frase? Explique sua resposta.
- e) Apesar de a variante não padrão ser adequada ao contexto e ser comum ao gênero *meme*, há pessoas que manifestam uma avaliação negativa e, dessa forma, acabam reproduzindo o preconceito linguístico. Em sua opinião, por que isso acontece?

O terceiro texto selecionado para desenvolver a próxima questão foi um *meme* produzido no ano de 2018. Conforme já mencionado, o *meme* constitui um gênero midiático e, atualmente, encontra-se em ascensão nas redes sociais, visto que, muitas vezes, possui autoria desconhecida, multiplicando-se rapidamente.

O *meme* em análise tem como contexto de produção a rivalidade entre as seleções brasileira e alemã, especialmente após a fatídica Copa do Mundo de 2014. Para ironizar tal situação, o texto utiliza a imagem do final de um jogo amistoso em que o Brasil sai vencedor e completa o seu sentido com a frase “Nós com os alemão vamos *se* divertir...”. A partir da linguagem verbal, observa-se o emprego da variante de reflexivização não padrão, situando o texto no campo de oralidade do contínuo.

A quinta questão traz, em seu enunciado, essa contextualização para os alunos. A fim de abranger os detalhes do *meme*, a atividade foi dividida em cinco etapas e também explora os eixos do ensino de gramática. O item (a) é uma questão de compreensão textual, pois indica a necessidade de interpretar o texto com o auxílio de material gráfico, nesse caso, um *meme*. Nessa questão, a expectativa é que os alunos percebam que a imagem faz alusão ao jogo de futebol, à memória da Copa de 2014.

O item (b) foi formulado com base no eixo 2, já que estabelece o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfossintáticos, nesse caso, da variante não padrão de reflexivização. Por conseguinte, espera-se que os alunos reconheçam que o *meme* é um gênero virtual popular e que se caracteriza por marcas da oralidade na escrita para aproximar-se do público-alvo, sendo então natural o emprego da variante não padrão.

Os itens (c) e (d) estão relacionados ao eixo 1, uma vez que exploram a atividade epilinguística, levando o aluno a refletir sobre a língua por meio da comparação entre diferentes modos de expressão. Na letra (c), a resposta esperada é com o uso da variante padrão. Dessa forma, os alunos devem trocar o clítico *se* pelo pronome reflexivo *nos*, resultando na seguinte sentença: “[...] vamos *nos* divertir”. Já na letra (d), pretende-se que os alunos identifiquem que a alteração realizada no item anterior não acarretou mudança de sentido na frase, uma vez que a noção de reciprocidade da ação permanece.

Por sua vez, o item (e) contempla o eixo 3, o qual se refere à variação linguística. Essa questão abrange uma reflexão sobre o preconceito linguístico e requer uma resposta pessoal dos alunos. Almeja-se que eles constatem que algumas pessoas manifestam uma avaliação negativa acerca do emprego da variante não padrão porque desconsideram a intencionalidade do texto ou o contexto de produção, acreditando que a variante padrão deva prevalecer em qualquer situação comunicativa.

TEXTO IV

AINDA ASSIM EU ME LEVANTO

Maya Angelou

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

Minha presença o incomoda?
Por que meu brilho o intimida?
Porque eu caminho como quem possui
Riquezas dignas do grego Midas.

Como a lua e como o sol no céu,
Com a certeza da onda no mar,

Como a esperança emergindo na desgraça,
Assim eu vou me levantar.

Você não queria me ver quebrada?
Cabeça curvada e olhos para o chão?
Ombros caídos como as lágrimas,
Minh'alma enfraquecida pela solidão?

Meu orgulho o ofende?
Tenho certeza que sim
Porque eu rio como quem possui
Ouros escondidos em mim.

Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.

Minha sensualidade incomoda?
Será que você se pergunta
Por que eu danço como se tivesse
Um diamante onde as coxas se juntam?

Da favela, da humilhação imposta pela cor
Eu me levanto
De um passado enraizado na dor
Eu me levanto
Sou um oceano negro, profundo na fé,
Crescendo e expandindo-se como a maré.

Deixando para trás noites de terror e atrocidade
Eu me levanto
Em direção a um novo dia de intensa claridade
Eu me levanto
Trazendo comigo o dom de meus antepassados,
Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.
E assim, eu me levanto
Eu me levanto
Eu me levanto.

Questão 6: O texto IV constitui a tradução de um poema que foi escrito por Maya Angelou, escritora norte-americana que lutou incansavelmente pelos direitos dos negros. O texto foi publicado em 1978 e tornou-se um dos poemas mais famosos da escritora.

- a) O texto IV é uma afirmação da força e do poder que o eu poético possui, logo é capaz de despertar diversas emoções. O poema despertou algum sentimento ou alguma vontade em você? Qual(is)?
- b) O eu poético apresenta várias justificativas para ter força e seguir em frente, ou seja, levantar-se diante das dificuldades. Cite uma justificativa mencionada ao longo do poema.
- c) Na penúltima estrofe, o eu poético se compara com um elemento da natureza. Que elemento é esse?
- d) Durante o poema, há o uso de um pronome reflexivo que se refere à primeira pessoa. Transcreva o verso em que aparece esse pronome. Ele representa a variante padrão ou não padrão?
- e) Se a tradução do poema tivesse optado por “Eu se levanto” ou “Eu levanto” haveria algum estranhamento? Por quê?
- f) Com base nas suas respostas anteriores, informe qual é a variante (padrão ou não padrão) mais adequada ao gênero discursivo. Justifique sua resposta.

O quarto texto escolhido é a versão em português do poema “Still I rise”, da escritora Maya Angelou, publicado em 1978. A poetisa tornou-se conhecida por lutar pelos direitos dos negros e por sua grande influência na cultura afro-americana. Embora o texto selecionado tenha sido escrito há algumas décadas, o tema abordado ainda é atual, visto que o preconceito racial e a misoginia continuam vivos na sociedade. Para completar o sentido do poema, o tradutor do texto utilizou construções reflexivas com a variante padrão, posicionando o texto no campo de letramento do contínuo.

A sexta questão realiza uma breve apresentação da poetisa Maya Angelou e, como as questões precedentes, foi dividida em algumas perguntas. O item (a) reflete sobre as emoções que o poema é capaz de despertar, então demanda uma resposta de cunho pessoal. Apesar disso, espera-se que os alunos emitam uma resposta afirmativa e complete-a com os possíveis sentimentos que o poema possa ter estimulado, como determinação, esperança, superação, reconstrução, orgulho, entre outros.

Os itens (b) e (c), assim como a letra (a), são mais gerais, de discussão a respeito da temática abordada no texto e preveem a localização de informações explícitas no poema. Na letra (b), pretende-se que os alunos identifiquem no texto uma justificativa que o eu poético apresenta para levantar-se diante das dificuldades. Uma possível resposta encontra-se na

última estrofe, quando o eu lírico afirma que carrega o sonho e a esperança do homem escravizado, ou seja, sua força é proveniente de seus antepassados. Já na letra (c), a expectativa é que os alunos apontem a comparação implícita, realizada na penúltima estrofe, entre o eu poético e um elemento da natureza, nesse caso, um oceano negro.

O item (d) foi formulado a partir do eixo 1, visto que enfoca uma atividade epilinguística, requisitando a identificação de uma marca linguística que evidencia o locutor do texto. Nessa questão, almeja-se que os alunos reconheçam o pronome reflexivo que se refere à primeira pessoa, a fim de que transcrevam o seguinte verso: “Eu *me* levanto” ou “Assim eu vou *me* levantar”. Ressalta-se que o importante é que os alunos indiquem o uso do reflexivo *me*. Ademais, esse item ainda explora o eixo 3, pois envolve o uso da variante padrão de reflexivização, que perfaz uma norma (a culta) que se distingue da norma de muitos alunos. Assim, espera-se que eles afirmem que o pronome *me* representa a variante padrão.

Os itens (e) e (f) contemplam os três eixos do ensino de gramática, uma vez que utilizam a epilinguagem (pela comutação de diferentes variantes) e o sentido que produzem associado com a avaliação social. Desse modo, a letra (e) explora uma possível troca do pronome reflexivo *me* pelo clítico *se*, resultando na sentença “Eu *se* levanto”, ou a ausência do reflexivo, como em “Eu levanto”. Nessa questão, espera-se que os alunos percebam que, caso ocorresse uma das duas alterações, haveria algum estranhamento por parte de alguns leitores, especialmente, porque esse poema pertence a um contexto de maior letramento. No entanto, salienta-se que o emprego do fenômeno da neutralização não modificaria o sentido de reflexivização. Por fim, no item (f), vinculado principalmente ao eixo 3, pretende-se que os alunos informem que a variante padrão é a mais adequada ao evento de letramento, em que se prevê o emprego canônico da construção reflexiva.

TEXTO V

VAMOS NOS CUIDAR?

Aline Midlej

10/11/2019

Nesta semana, não sei se vocês perceberam, mas demonstrações de cuidado nos levaram pra mais perto da gente. Ao menos, tivemos (mais) essa chance.

Enquanto o STF concluiu o julgamento sobre prisão após condenação em segunda instância, o governo lançou propostas de reformas econômicas e o IBGE registrou o aumento da extrema pobreza no país, um professor de educação física lembrou que o

extraordinário é simples. E faz um bem enorme. Na primeira semana do novembro roxo, um hospital de referência do Recife acolheu mulheres com seus bebês no peito. Na campanha de alerta aos nascimentos prematuros, calor de mãe. Senti saudades da minha. Daquele silêncio confortável.

Quando o simples se torna extraordinário, emociona, mobiliza, viraliza. A empatia só precisa de um segundo para transformar um espaço, ocupá-lo de amor e cuidado. Todos queremos ser cuidados. E todos temos a capacidade de cuidar e melhorar a vida do outro.

A mãe do Heitor disse que ele não é mais o mesmo depois daquele dia de brincadeira, em 31 de outubro. João também não. Quem viu aquelas imagens, também não.

"Estava no final da aula, em um momento livre que deixo para eles brincarem. O Heitor começou a olhar algumas crianças que brincavam com a corda e me falou 'Tio, você não pula corda comigo?', contou. O professor, sem pensar duas vezes, aceitou o pedido e tirou o menino da cadeira de rodas.

Não havia nada combinado. Registro inesperado, feito por um outro professor. A essência foi captada. Heitor pulou corda nos braços de João.

Essência. Na superficialidade insistente das redes sociais, a generosidade despreziosa nos capta.

Esperança coletiva pela possibilidade de sermos frágeis e amparados, sem julgamento.

Você tem tido tempo de sentir, espontaneamente?

João diz que não esperava tamanha repercussão.

"Muitos de nós estão na cadeira de roda psicologicamente, passam por uma situação limitadora nas rotinas de aceitação. Mas não encaram isso, ainda mais nas redes sociais. Quando vemos alguém sendo abraçado dessa forma, na sua condição genuína, vivemos esse sentimento com o outro", me disse o psiquiatra Higor Caldato.

Higor sugeriu que a gente repense essa exigência constante de performance. De nós mesmos e dos outros. A comparação. O medo da frustração afasta, afasta as chances de pularmos corda. Juntos. E pareceu tão divertido, não!?

Vamos nos cuidar?

Fonte: <https://g1.globo.com/olha-que-legal/blog/pela-lente-da-gente/post/2019/11/10/vamos-nos-cuidar.ghtml>
Acesso em: 12 ago. 2020. Com adaptações.

Questão 7: O texto V é chamado de crônica, gênero que apresenta uma reflexão a respeito de uma situação do dia a dia do autor. Dessa forma, responda às questões propostas:

a) O título desse texto pode ser interpretado como um convite. Para quem é realizado esse convite?

b) Que acontecimento é relatado no texto?

- c) O texto em estudo transmite uma mensagem para o leitor. Qual é a opinião defendida sobre o acontecimento narrado?
- d) Explique por que o pronome reflexivo foi usado na 1ª pessoa do plural na seguinte frase “Vamos ***nos*** cuidar?”.
- e) Por que esse texto jornalístico optou pelo uso da variante padrão do pronome reflexivo?

O quinto texto selecionado para compor esta atividade é uma crônica escrita pela jornalista Aline Midlej. O texto foi publicado no portal eletrônico G1, em novembro de 2019, e relata que, entre as notícias ruins daquele momento, um fato destacou-se positivamente: a atitude de um professor de Educação Física que, ao ouvir o pedido de um aluno cadeirante, pegou-o no colo para pular corda durante a aula. Esse gesto fez com que a autora refletisse sobre pequenas ações que são capazes de transformar o ser humano. Nessa crônica, a construção reflexiva aparece com o uso da variante padrão, mais frequente em eventos de comunicação com traço de letramento.

A sétima questão foi dividida em cinco itens, sendo os dois últimos os que se relacionam diretamente aos eixos do ensino de gramática. Os itens (a), (b) e (c) são questões gerais sobre o conteúdo do texto. A letra (a) explora o sentido do título da crônica, dessa forma, espera-se que os alunos reconheçam que o convite é direcionado para os leitores.

O item (b) indica a localização de informações explícitas no texto. Para essa pergunta, a expectativa é que os alunos informem que o acontecimento relatado na crônica é o gesto de um professor de Educação Física que pegou, em seus braços, seu aluno cadeirante para pular corda na aula da disciplina.

O item (c) pressupõe a identificação da tese do texto. Nessa questão, pretende-se que os alunos observem que a jornalista expõe uma opinião positiva a respeito do acontecimento narrado, pois defende a ideia de que simples atitudes podem transformar-se em situações extraordinárias. Logo, convida seus leitores a se cuidarem.

Por sua vez, o item (d) contempla o eixo 1, pois desenvolve uma atividade metalinguística, de modo que permite ao aluno descrever conscientemente a linguagem. Para essa questão, a expectativa é que os alunos expliquem que o pronome reflexivo foi usado na primeira pessoa do plural na sentença “Vamos *nos* cuidar?”, porque está concordando com o pronome-sujeito implícito na desinência do verbo *ir*, de modo que corresponde à uniformidade pronominal prestigiada na escrita culta.

Por último, o item (e) foi formulado com base no eixo 3, o qual se refere à variação linguística e às normas, prevendo a identificação de marcas linguísticas que evidenciam o

locutor do texto. Nessa questão, pretende-se que os alunos percebam que a crônica em análise optou pelo emprego da variante padrão porque caracteriza um evento de letramento. Como se trata de um texto jornalístico, há uma demanda social para que a variante empregada seja a de prestígio.

TEXTO VI



**SE VOCÊ SE CHAMA
UÓSHITO, MAICO,
BRÉDI, UÉLITO
OU GREICE KELLY,
O PRIMEIRO SEMESTRE
NA CULTURA INGLESA
É GRÁTIS*. AFINAL,
VOCÊ DEVERIA
FALAR INGLÊS
DESDE QUE NASCEU.**

Venha conhecer a nova unidade da Cultura Inglesa.

Matrículas abertas.
www.culturainglesasp.com.br
3202-4800
Rua João Wagner Wey, 608

**Cultura
Inglesa**
Inglês é mais que inglês. É cultura.

*Promoção válida até março/2010.

Fonte: <http://midiaboom.com.br/mais-servicos/promocoes/uma-propaganda-de-boca-a-boca-um-tanto-diferente/>
Acesso em: 14 ago. 2020

Questão 8: O texto VI é um anúncio publicitário de um curso de inglês.

- Além do nome e da nova unidade do curso, o que mais está sendo divulgado por essa campanha publicitária?
- Em sua opinião, por que a propaganda escreveu nomes como Washington e Wellington de formas diferentes?
- De acordo com o anúncio, por que pessoas com tais nomes já deveriam falar inglês?

desde quando nasceram?

d) No início da propaganda há o uso do pronome *você*. A quem ele se refere?

e) O pronome *você* pertence à segunda pessoa do singular e, atualmente, costuma substituir o uso do pronome *tu* em muitas regiões brasileiras. Além disso, percebe-se que esse pronome de tratamento aparece acompanhado do pronome reflexivo *se*, de terceira pessoa, em “*você se chama [...]*”. Entretanto, no Rio de Janeiro, é muito comum também o uso do pronome *tu* em variação com o pronome *você*. Com base nessas informações, reflita sobre o uso do pronome reflexivo e responda: caso a propaganda optasse pela frase “*tu se chama [...]*” haveria prejuízo no sentido da mensagem transmitida? Justifique sua resposta.

O texto selecionado anteriormente é um anúncio publicitário do curso de inglês *Cultura Inglesa*, o qual divulga uma nova unidade do estabelecimento. No cartaz da propaganda, a empresa chama a atenção do leitor com a escrita de nomes americanos grafados de forma aportuguesada. Essa estratégia foi utilizada para promover uma ação promocional do curso, que oferece gratuitamente o primeiro semestre para quem tem um dos nomes citados no anúncio, já que, segundo o cartaz, tais pessoas já deveriam saber falar inglês desde o nascimento.

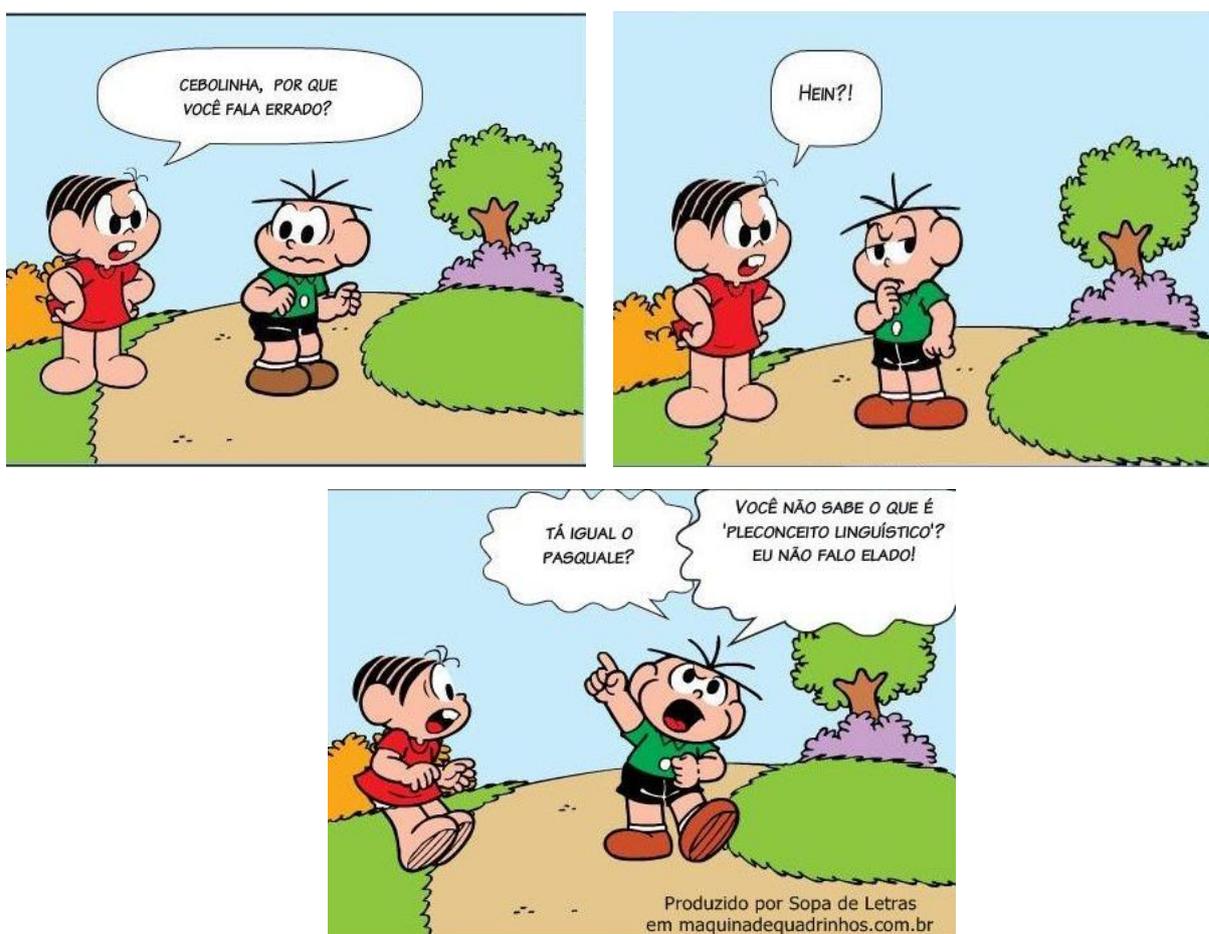
A oitava questão foi organizada em cinco itens, os quais articulam os eixos do ensino de gramática. O item (a) é uma pergunta de interpretação textual, visto que prevê a localização de informações explícitas no texto. Nessa questão, espera-se que os alunos identifiquem que a campanha publicitária está divulgando uma promoção que dá direito à gratuidade do primeiro semestre do curso para quem possui um dos nomes anglófonos mencionados no cartaz.

O item (b) foi formulado com base no eixo 1, pois estabelece uma reflexão sobre as grafias. Por conseguinte, pretende-se que os alunos reconheçam que os nomes Washington e Wellington foram grafados de formas diferentes na propaganda, Uóshito e Uélito, respectivamente, para representarem a maneira como algumas pessoas pronunciam esses nomes no Brasil. Tal questão ainda está relacionada ao eixo 2, visto que o emprego de nomes estrangeiros com essas grafias aportuguesadas contribui para a construção da mensagem publicitária: anunciar um serviço.

O item (c) também desenvolve o eixo 2, já que visa à produção de sentidos. Nessa questão, a expectativa é que os alunos percebam que o anúncio afirma que as pessoas com determinados nomes deveriam falar inglês desde o nascimento porque foram registradas com nomes americanos.

Por fim, os itens (d) e (e) contemplam o eixo 1, uma vez que promovem uma atividade reflexiva. A letra (d) refere-se à atividade linguística, pois tem como objetivo ativar o próprio conhecimento linguístico do aluno obtido antes mesmo de chegar à escola. Assim, a resposta esperada é que seja mencionado que o pronome *você* se refere ao leitor do anúncio publicitário. Por sua vez, o item (e) está relacionado à atividade epilinguística, já que reflete sobre a língua através da comparação entre diferentes modos de expressão. Nessa questão, almeja-se que os alunos reconheçam que a troca da frase “você *se* chama [...]” por “tu *se* chama [...]” não acarretaria prejuízo de sentido na mensagem transmitida, porque a noção de reflexividade verdadeira continua intacta, mesmo com o uso da variante não padrão.

TEXTO VII



Fonte: <http://sopadeletrasunip.blogspot.com/2012/10/pluralidade-cultural-pluralidade.html>
Acesso em: 19 ago. 2020. Com adaptações.

Questão 9: Na tirinha da Turma da Mônica, as personagens Mônica e Cebolinha discutem porque a menina diz que seu amigo fala errado. Ele, por sua vez, compara-a com o Pasquale, conhecido professor de Língua Portuguesa, que defende rigorosamente as regras

da gramática tradicional. Sabendo-se dessa informação, por que Cebolinha realiza essa comparação?

Questão 10: No último quadrinho, Cebolinha insinua que Mônica é preconceituosa e afirma que não fala errado. Com base em seus estudos sobre o uso dos pronomes reflexivos e nas respostas das questões anteriores, reflita sobre o preconceito e a variação linguística. Em seguida, leia e analise as opções e marque a única resposta correta.

- (a) Deve-se exigir a variante padrão do pronome reflexivo em toda e qualquer situação comunicativa.
- (b) As variantes não padrão do pronome reflexivo são bem aceitas em toda e qualquer situação comunicativa.
- (c) Deve-se selecionar a variante (a padrão ou as não padrão) do pronome reflexivo, de acordo com o contexto comunicativo.

O último texto escolhido para esta etapa é uma tirinha da Turma da Mônica, produzida pelo *site Sopa de Letras*, cujo conteúdo é destinado à Língua Portuguesa. Diferentemente dos textos anteriores, este não apresenta o emprego de estruturas reflexivas. A seleção, na verdade, ocorreu porque a tirinha em questão expõe uma discussão a respeito do preconceito linguístico, tópico relacionado ao eixo 3 do ensino de gramática.

Com a finalidade de introduzir a discussão sobre preconceito linguístico em sala de aula, propõem-se duas perguntas, ambas elaboradas com base no eixo 3. A questão nove requer o reconhecimento de informações implícitas. Para facilitar a compreensão dos alunos, essa atividade esclarece quem é Pasquale. Assim, espera-se que os estudantes percebam que Cebolinha compara Mônica ao professor Pasquale porque a menina não aceita a maneira como o amigo fala, desconsiderando a variação linguística, mostrando-se, portanto, preconceituosa.

A décima e última questão é a única objetiva da atividade. Essa pergunta propõe uma reflexão acerca do estudo dos pronomes reflexivos, bem como sobre o preconceito e a variação linguística. Dessa forma, os alunos devem analisar três opções para que possam marcar a única resposta correta. A opção (a) está incorreta porque afirma que a variante padrão do pronome reflexivo deve ser exigida em toda e qualquer situação comunicativa, logo esse item desconsidera a adequação linguística e não respeita as normas de uso de determinadas comunidades de fala em que as variantes não-padrão se manifestam. A opção (b) também está incorreta, visto que declara que as variantes não padrão do pronome reflexivo

são bem aceitas em toda e qualquer situação comunicativa, quando, na verdade, sofrem preconceito por parte dos falantes cultos. Assim, a opção (c) é a única correta, pois reitera que a variante do pronome reflexivo, seja padrão ou não, deve ser selecionada de acordo com o contexto comunicativo, evidenciado que é a situação de uso que determinará a escolha da variante. Portanto, a expectativa é que os alunos marquem a última opção como a resposta correta.

Atividade 4 – Correção dos exercícios

A última atividade desta etapa objetiva um debate com os alunos para realizar a correção das questões propostas, tecendo os comentários discorridos anteriormente.

5.3.3 Didatização dos gêneros causo e conto

Esta etapa planeja a didatização dos gêneros discursivos selecionados para a mediação didática, a saber, o causo e o conto. Para isso, serão realizadas a transcrição de dois causos e a leitura de um conto e, então, o processo de retextualização de um gênero para outro será iniciado.

No que diz respeito à transcrição dos áudios, trata-se de uma tarefa importante para que ocorra o processo de retextualização da fala para a escrita. Como o propósito não é a transcrição em si, mas a identificação de estruturas da oralidade que devem ser suprimidas ou adaptadas pelos alunos no processo de retextualização para a escrita, a própria professora-pesquisadora fez a transcrição de todos os áudios selecionados.

Ademais, embora existam códigos convencionados para a transcrição de textos orais, optou-se por simplificá-los e adaptá-los, a fim de que os alunos possam compreender mais facilmente a transcrição. Abaixo estão indicados os códigos utilizados nos seguintes casos encontrados nos áudios:

- 1) Para entonação enfática, caixa alta: NOssa Deus!
- 2) Para interrogação, o sinal de interrogação: ?
- 3) Para qualquer pausa, as reticências: ...

4) Para alongamentos, repetição da letra que representa o segmento alongado: E o córrego era um córrego assim... atééé... fundinho [...]

5) Repetições/ hesitações: [...] e morava nuuum... num sítio [...]

6) Para trechos incompreensíveis em que se faz uma hipótese do que se ouviu, transcrição entre parênteses da hipótese: ()

É importante salientar que, por se tratar de turma de EF, que precisa fixar convenções de escrita, evitou-se a transcrição das vogais pretônicas e das postônicas finais tal como se realizam foneticamente (p. ex. *tomate* e não *tumati*). O mesmo procedimento foi adotado com os metaplasmos que são comuns nas variedades rurais e urbanas (como a queda do -r do infinitivo): a transcrição foi realizada de acordo com as convenções ortográficas (p. ex. quero *falar*). Já as aféreses (*creditava*), as reduções de vocábulos (*tô, pra, cê...*) e as monotongações (p. ex. *dorado, bestera*) foram mantidas, mas colocadas em itálico, a fim de chamar atenção dos alunos. Também foram postas em itálico ocorrências de concordância não canônica que apareceram nos áudios (p. ex. *vim* em vez de *vir*; *as botija*).

Atividade 1 – Exibição de um vídeo com um caso

Esta atividade visa à apresentação de um vídeo com um caso de assombração e enterro, gravado na Fazenda Santa Bárbara, na cidade de Paraúna, interior de Goiás, no ano de 2018. No vídeo, dona Maria Cândida da Silva Aguiar conta um caso que aconteceu consigo, quando estava grávida de seu filho João Batista. Veja a seguir a respectiva transcrição da fala da informante e o *link* de acesso para o vídeo:

Uma vez, eu... eu vi um... assim não sei se é bem uma assombração não. Que *nós morava* lá no Tamanduá e... e seu João falava que lá tinha enterro²⁴, né? Aí, como eu nunca *creditava nessas coisa*, falei “Ah, isso é conversa *dos mais velho...*”. Diz que um enterro era dum... dum tia deles, que tinha dado *prum* homem, esqueci como foi dado. Mas *num* achou na hora de *rancar* esse enterro, que ve... ve... veio foi um marimbondo,... aí eu falei “Ah, é nada!”. E ele falou assim que esse enterro ele é bem no fundo do quintal, de lá no fundo do quintal... tinha muito daquele pé de... jenipapo... tinha demais,... ele falou assim “É bem num

²⁴ Antigamente, muitas famílias abastadas enterravam suas riquezas em lugares isolados. Assim, no caso, a palavra *enterro* tem o significado de *riqueza, ouro*.

pé de jenipapo”. Aí,... eu *tava* grávida do João Batista e me deu vontade de comer uma jurubeba,... que o pai dele quis fazer *elas miudinha*, assim fritava, a gente comia com arroz... e feijão, era bom demais demais gostoso! Falei “Aí, eu vou lá pegar uma jurubeba...”. Aí, falei pra dona *Isáurea* “Dona *Isáurea*”, eu *tava* lá na dona *Isáurea*, tinha acabado de mostrar *pra* ela, falei “Eu vou lá na beira do córrego pegar uma jurubeba”. Ela falou assim “Onde é que *cê* VAI, menina?”. Eu falei “Não, vou buscar uma jurubeba que eu *tô* com vontade de comer jurubeba”. Ela falou “Então vá” e eu fui e tinha um cachorro que andava comigo, o cachorro chamava Dog,... ele era um cachorro desse tamanho assim *marelo*,... ele não me largava pra nada. Aí, eu (me vou). E o quintal lá era muito grande,... tinha um bananal lá que a gente podia entrar lá meio-dia,... que parecia *essas hora* de noite. E eu *travessei* assim o *beral* da... a bica d’água e, e... tinha que *travessar* na cerca, a cerca era assim *eles abriu* assim,... *fastava* a lasca *daquelas aroeira* em pé, né? E a gente passava num buraco assim. Aí, eu vou *pra* lá e na hora que eu *travessei* a cerca *pra* lá,... me veio na cabeça, falei assim “Ah, seu João falou que o enterro é por aqui... Será que não é um desse pé de jenipapo que tem esse tal de enterro? Mas eu não *credito* nisso não...”. Quando eu falei assim,... formou um *redemunho* assim parecendo que vinha igual a distância desse poço aí oh e vinha vindo assim no meu rumo assim aquele *redemunho*, que jenipapo solta *muitas folha*, *tava* alta de folha, fez aquele canudo de folha assim oh, era um mês que não ventava, não tinha vento! E quando aquele vento veio vindo assim no meu rumo assim, o cachorro, que *tava* atrás de mim, ele deu só um grito e pulou na cerca em... Pezinho, pulou *pra* lá. Quando ele pulou *pra* lá, aqui na minha nuca assim juntou o *coro* da minha cacunda se juntou tudo assim, sabe? Me deu aquele medo assim, eu falei “NOssa Deus! É a mui... *muié* que vai querer *parecer pra* mim se ela não pensar que () ela tem coragem, né?”. E eu passei nessa... nesse buraco assim com essa barriga e tudo e fui embora *pra* dentro,... *cusTEI* sair assim, passava *berando* no (tijolo). Quando eu cheguei lá dentro na dona Isaura, eu sentei na porta assim... e ela veio depressa “O QUE que foi, menina? Cadê a jurubeba que *cê* foi buscar?”. Eu falei “Ah, eu não consegui pegar não”. “Que que foi?”. Eu falei “Nada não”. Ela falou “Nada não, NÃO! É alguma coisa, *cê tá marelinha!*”. E aí ela insistiu *pra mim* falar e eu contei *pra* ela sabe? Falei “DONa Isaura, eu vi um *redemunho* e nesse mês *num* venta! Que que será isso?”. Mas vi perfeito, *as folha* ficaram dessa *artura* assim, aquele *redemunho* assim oh rodando assim, sabe? E quando foi de noite, eu sonhei com a labareda de fogo,... um trem esquislto, sabe? Nossa, foi preciso de eu pedir muito a Deus, mas graças a Deus eu vi só isso, não vi mais nada não. Mas juntou o *coro* da minha cacunda assim oh, parecendo que vinha uma pessoa e juntou assim oh,... e até eu chegar bem lá no João, eu *tava* assim,... e eu correndo, segurei a barriga e oh corri. Ela tinha, né? Que só foi eu *travessar* a cerca e pensar, pensei “Qual será desse pé de jenipapo?”. Não, só no pensamento. Eu pensei “Qual

será *desses pé?*”. Ainda pensei “Deve ser esse mais perto da cerca, né?”. Quando eu pensei assim, que eu ia assim oh,... que debaixo *dos pé* de jenipapo esse *tava* alto é limpo, *cê* vê longe. E de lá, quando eu olhei *pra* frente assim oh,... no rolo, na direção que eu ia,... aquele *redemunho* veio vindo assim oh e ia subindo mesmo no meu rumo. E o cachorro... quando o cachorro deu aquele grito,... aí o medo veio e juntou *na minhas costa*, sabe? Eu falei “O trem não *tá* certo...”. Que meu sogro tinha falado... “cachorro,... Dog, *eles* vê coisa que a gente não vê”. Pois é, e eu lembrei disso, eu falei “Ele *tá* vendo,... é uma coisa e não é nada bom!”. E vup se mandei, né?... Ah,... e aí nunca mais eu fui nesse pé de jurubeba lá... e só tinha ele na beira desse córrego, né? E o córrego era um córrego assim... atééé... fundinho que *nós pescava* lá, *pegava os piau*,... *uns piauzinho bom*. É... lá onde..., quando eu casei, *nós mudou pra* lá, né?... É, ela tinha me mostrando, né? Muita gente fala isso... Nossa, mas é um medo tão terrível..., parece que junta assim e começa assim na nuca assim e vai descendo... *pro... pro* fio do lombo assim e junta assim. Oh,... esquiSlto!... Falei “CuRUzes!... Eu não... não quero um trem desse não!”. Voltei *pra* trás.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fcnvu4o059s&feature=youtu.be>
Acesso em: 24 ago. 2020

Após a exibição do vídeo, planeja-se um debate com os alunos para pontuar algumas características observadas na narração, assim como esclarecer alguns termos apresentados, como *enterro* e *jurubeba*, e realizar questionamentos para averiguar a compreensão do caso. Serão explorados também os metaplasmos: *creditava* (acreditava), *redemunho* (redemoinho), *muié* (mulher), *artura* (altura), *curuzes* (cruzes), que apareceram no relato da contadora do caso, já que sua fala representa uma variedade linguística interiorana, na qual esses fenômenos são comuns.

Por outro lado, o texto apresenta fenômenos variáveis que são corriqueiros em variedades urbanas: como as reduções vocabulares (*num*, *cê*, *pra...*), o preenchimento do sujeito (“eu vi”, “eu falei”), o uso de *mim* em lugar de *eu* como sujeito de infinitivo (“*pra mim* falar”), como também a não concordância verbal e nominal canônica (“*nós morava*”, “*dos* mais *velho*”). Todos esses aspectos devem ser examinados na mediação.

Além disso, é importante evidenciar as construções reflexivas empregadas que utilizam as variantes não padrão, como em “*se* mandei”, a fim de salientar o fenômeno da neutralização, e “*nós Ø* mudou pra lá”, exemplificando o apagamento ou a supressão do pronome reflexivo. Espera-se que os alunos reconheçam que tais estruturas são completamente aceitáveis e usuais na comunidade da contadora do caso, na situação comunicativa estabelecida, bem como no gênero textual analisado.

Atividade 2 – Apresentação das características do gênero textual causo

A segunda atividade desta etapa tem como objetivo apresentar as características do gênero textual causo, tais como: narrativa curta, oral e popular transmitida de uma geração para outra. Esses aspectos foram elencados e desenvolvidos na seção 5.2 (*Os gêneros selecionados para o processo de retextualização*) e contribuirão para a compreensão do causo exibido na atividade precedente.

Atividade 3 – Leitura de um conto

A terceira atividade prevê a leitura de um conto de suspense “Recado de fantasma”, da autora Flávia Muniz. O texto narra a história de uma família que se muda para um antigo sobrado, conhecido como mal-assombrado pelos vizinhos. A princípio, a família não acredita nos comentários vindos da vizinhança, mas, em uma noite, surgem novos acontecimentos e, com eles, uma nova percepção sobre a casa.

Primeiramente, planeja-se uma leitura individual e, em seguida, uma leitura coletiva com a turma, com a intenção de discutir as características observadas nesse tipo de narração. Nessa atividade, a expectativa é que os alunos percebam o uso de estruturas de reflexivização com a variante padrão, situando o texto no campo de letramento do contínuo.

RECADO DE FANTASMA

Flávia Muniz

Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa. Era um antigo sobrado, com uma grande varanda envidraçada e um jardim. Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso como aquele, que nem dei atenção aos comentários dos vizinhos, com quem fui fazendo amizade. Eles diziam que a casa era mal-assombrada. Alguns afirmavam ouvir alguém cantando por lá às sextas-feiras.

– Deve ser coisa de fantasma! – falavam.

– Se existe, nunca vi! – E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai havia me explicado. Mas meus amigos não se convenciam facilmente. Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto.

Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis.

Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer. Vi, arrepiado, cinco delas flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo. Minha irmã tentou me acalmar, dizendo que tudo não passava de imaginação, mas insisti e implorei que ela viesse até o quarto comigo. Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!

No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema. Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições. [...]

Hoje minha casa tem o jardim mais bonito da rua. Centenas de lindas margaridas brancas florescem a maior parte do ano (para total espanto da vizinhança). O fantasma? Nunca mais vi. Decerto passeia feliz pelo jardim, nas noites de lua cheia.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3173/recado-de-fantasma>
Acesso em: 17 ago. 2020. Com adaptações.

Atividade 4 – Comparação entre os textos

A última atividade desta etapa pretende realizar uma comparação entre a transcrição do caso do vídeo e o conto, analisados nas atividades anteriores. Tal aproximação entre os textos visa, especialmente, à percepção das variantes de reflexivização. Nesse caso, a parte do narrador é que vai manifestar diferenças: no caso, espera-se o uso de variantes não padrão; no conto, o emprego da variante padrão. Já quanto à fala das personagens, pode haver a neutralização e o apagamento mesmo no conto, a fim de dar maior realismo no caso de retratar a fala de determinados personagens populares, porém a parte do narrador tenderá a manifestar a variante padrão. Desse modo, almeja-se que os alunos identifiquem as variantes não padrão como prototípicas do campo de oralidade e a padrão como recorrente no campo de letramento.

5.3.4 Retextualização do caso ao conto

Esta etapa tem como finalidade a retextualização de um caso para um conto, tendo sido planejadas três atividades, conforme se descreve abaixo.

Atividade 1 – Exibição de caso

A primeira atividade desta etapa contempla a exibição de um vídeo com um novo caso, dessa vez sobre duas botijas de ouro. Este caso foi gravado em Juazeiro do Norte,

Ceará, no ano de 2015. Nele, a senhora Ivanira Correia Rolim conta, primeiramente, sobre o caso de uma botija que mudou a vida de um dos tios dela e, depois, narra a respeito de uma botija rejeitada pela esposa de outro tio. Observe abaixo a transcrição das histórias seguida do *link* de acesso ao vídeo:

Diz que ele arrancou mais de uma... e *eles eram bem pobrezinho*,... aí, depois melhoraram de situação,... certamente *foi as botija* que eles arrancaram,... lá em Palmerim, era uma ci... uma cidadezinha pequena sabe?... Antigamente, diz que tinha muita gente... de boa situação, nesse Palmerim,... e quando eles arrancaram lá a botija, *todo mundo disseram* que... eles tinham arrancado porque... teve uma pessoa que disse que viu... ele... caminhando *pra* lá, não sabe? (parece) pé de pau,... no pé de árvore que tinha. Aí, disse que quando eles voltaram,... disse queeee... o... o velho do meu tio disse que trazia... uuum negócio assim debaixo do braço, num sabe? assim embrulhado... Aí disse que *eles foi* pe... perguntaram a ele, ele disse “NÃO *foi eu* que arranquei a botija não...”. Aí, ele disse “Não, mas foi você que arrancou?”. Ele disse “Não, não *foi eu* não”, disse. “E como vocês vinham de lá um... um... um embrulho debaixo do braço?”. Aí, ele disse “Não aquilo foi roupa velha que eu arranjei por ali... e eu vinha trazendo...”. Mas aí,... eles mudaram de,... vieram embora *praqui pro* Juazeiro. Aí, eles foram,... Severino começou a vender joia, não sabe?... Pois é que *eles não tinha nada, eles não tinha NA*da,... olha ooo... o pai de Severino,... olha minha família toda era pobre, viu? Mas o... o pai de Severino era o mais pobre que o senhor sabe, né? Que em família tem o mais pobre,... aí Severino começou a vender joia,... até ele va... andava por lá... ainda tudo... *trapilho* ainda, *num* sabe? Aí, *eles fazia* ele vendendo a... as *joia* (numas) maletinha pequena,... aí ele dizia “NÃO *foi eu* que comprei! Arranjei um... um amigo... que franqueou isso lá *pra* mim no Juazeiro e eu *tô* vendendo...”. Mas não era não, eles foram que arrancaram *as botija* e disse que eles não arrancaram só uma não, eles arrancaram mais de uma. Eu sei que eles melhoraram de situação...

Essa mulher... ela era... casada com o irmão do meu pai... e morava nuuum... num sítio, em Cangalhas, chamava-se o sítio chamava-se Cangalha, é lá no município de Santa Helena,... é bem perto da cidade. Aí era um padrinho dela,... acho que antigamente *eles tinha*... *faZEN*da,... *tinha* muito gado,... no tempo que *eles eram novo*, né?... Faz muitos anos,... diz que ele tinha muito *oro* antigamente, disse que *eles tinha* muito *oro* guardado. O padrinho dela foi dar essa botija *pra* ela e ela disse que não queria. Ela sonhou com ele dando essa botija *pra* ela,... mas aí,... até disse o canto, o local onde era,... disseram que era uma panela assim *tava* guardado o dinheiro... e *tava* enterrado,... disse o canto todinho. Mas aí ela se assombrou-se e disse que não queria,... ela sonhou mais de uma vez e ela dizia assim, só dizia que não queria. Aí, um dia, ela foi e contou lá em casa, ela chegou lá em

casa,... aí foi contar... essa história dizendo... “Ave Maria!... Padrinho Luís... veio me dar uma botija e eu não quis não!”. Aí, até mamãe fa... aperreou ela e disse “*MulÉ*, tu ia enriquecer,... ficar rica!”. Ela disse “Ahhh, minha filha, não quero, não quero negócio com quem já morreu de jeito nenhum!”. Ela não quis não,... aí um tio meu... foi e disse, ah que era cunhado dela,... aí foi e disse assim... “Ai, Zefinha, por que tu não disse que queria? Que eu te ia... ia te ajudar arrancar essa botija”. Aí, ela foi e disse “NÃO! Deus me livre! Eu não quero não... quero de jeito nenhum!”. Aí, ele foi pelejou com ela, pra ela... pedir pra ele *vim* ainda guar... mostrar a botija, que ele ia arrancar mais ela. Ela disse que não. Aí, eu sei que ela se assombrou-se e não quis mais não. Eu só vi falar *nessas duas notícia* de botija, a do meu tio e dessa mulher que eu *chamava ela* de tia, mas porque ela era casada com um tio meu. Descobri que eu não sei contar história (nenhuma) antiga, mas...

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=dBm6dgdQcoE&feature=youtu.be>
Acesso em: 24 ago. 2020

Posteriormente à exibição do vídeo acompanhado de sua transcrição, planeja-se uma conversa com a turma para analisar os elementos visualizados durante a narrativa e verificar a compreensão dos causos. Neste momento, ainda serão ressaltadas as estruturas de reflexivização recorrentes nesse gênero discursivo, a fim de mostrar o emprego da variante não padrão. Dessa vez, o caso exibido apresenta exemplos de dois fenômenos linguísticos: (i) a supressão do pronome reflexivo, também observada no primeiro vídeo, vista em “eles Ø mudaram”; (ii) o redobro do mesmo clítico, como em “ela *se* assombrou-se”.

Atividade 2 – Exposição das operações de retextualização e leitura de causo retextualizado

Esta atividade tem como objetivo expor algumas das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010), a fim de efetuar a passagem do gênero causo para o gênero conto. Mediante as ponderações organizadas na seção 2.2 (*O processo de retextualização*), verifica-se que o autor propôs nove operações. Contudo, para esta tarefa, foram selecionadas apenas três, de acordo com as características do público-alvo:

1ª operação – eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (*estratégia de eliminação* baseada na idealização linguística);

3ª operação – retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (*estratégia de eliminação* para uma condensação linguística);

7ª operação – tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade).

Após a apresentação e a explicação sobre a funcionalidade de cada operação selecionada, os alunos receberão um modelo de retextualização do caso das botijas para que possam identificar como essas operações se manifestam durante a passagem de um gênero a outro. Veja:

Dizem que antigamente, em Palmerim, cidadezinha pequena, havia muita gente de boa situação financeira. Um dia, dois homens bem pobrezinhos, sendo um deles meu tio, arrancaram mais de uma botija e depois melhoraram de condição. Todo mundo disse que eles tinham arrancado as botijas porque uma pessoa viu quando eles caminharam para a direção onde elas ficavam, no pé de uma árvore e, depois, voltaram trazendo um negócio embrulhado debaixo do braço. Então, perguntaram a eles o que havia no embrulho. Logo os dois responderam:

- Não tem botija aqui!
- Mas não foram vocês que arrancaram? – queriam saber.
- Não! – disseram.
- E como vocês vinham de lá com um embrulho debaixo do braço? – insistiram.
- Aquilo foi roupa velha que arranjei por ali e vinha trazendo – afirmou um deles.

Depois disso, eles mudaram-se para Juazeiro e Severino, meu tio, começou a vender joia. Ele não tinha nada, o pai dele era o mais pobre de toda a minha família. No início, Severino ainda andava todo maltrapilho, vendendo as joias em uma maletinha pequena e dizia, a quem perguntava, que ele não havia comprado nada, mas que um amigo tinha franqueado a mercadoria para ele. Mas não era verdade, eles arrancaram as botijas e depois melhoraram de situação.

A segunda história é de uma mulher, que era casada com o irmão do meu pai e só por isso a chamava de tia. Ela morava em um sítio em Cangalhas, no município de Santa Helena, bem perto da cidade. Há muitos anos, durante a juventude, diziam que a família do padrinho dela tinha fazenda, gados e muito ouro guardado.

Um dia, o padrinho foi dar uma botija a ela, que disse que não queria. Na verdade, minha tia já havia sonhado com ele dando essa botija para ela, no sonho aparecia o canto, o local onde a botija estava e como ela era, uma panela com o dinheiro guardado e escondido. Contudo, ela assombrou-se e disse que não queria a riqueza, o sonho repetiu-se algumas vezes e, mesmo assim, afirmou que não queria a botija.

Certo dia, ela foi até a minha casa e começou a contar essa história, dizendo:

- Ave Maria! O padrinho Luís veio me dar uma botija e não quis!

Minha mãe logo se aperreou e disse:

- Mulher, você ia enricar! Ficar rica!

– Ah, minha filha, não quero negócio com quem já morreu de jeito nenhum! – respondeu.

Então, meu tio, cunhado dela, falou:

– Ai, Zefinha, por que você não disse que queria? Eu ia te ajudar a arrancar essa botija.

Irredutível, ela afirmou:

– Não! Deus me livre! Não quero de jeito nenhum!

Apesar disso, ele pelejou e pediu a ela que lhe mostrasse o local onde estava a botija, pois iria arrancá-la, mas ela se assombrou e não quis saber de nada.

Retextualização efetuada pela autora deste trabalho

Com base neste modelo de retextualização, observam-se como as operações foram aplicadas. Assim, houve supressão dos alongamentos, dos metaplasmos e das reduções vocabulares (1ª operação). Os pronomes egóticos também foram suprimidos (o preenchimento do sujeito com o pronome “eu”, que no texto de partida ocorria até mesmo com verbo contendo desinência de 1ª pessoa do singular), além disso, fez-se a eliminação de redundâncias com enxugamento do que era mais essencial no caso (3ª operação). Quanto ao pronome reflexivo (7ª operação), a opção foi pelo uso da variante padrão, sem reduplicação.

Atividade 3 – Proposta de retextualização individual

A última atividade desta etapa deve acontecer após a leitura, realizada pelos alunos, do caso retextualizado na atividade precedente. Baseando-se no modelo de retextualização apresentado, os alunos receberão a transcrição do caso de assombração e enterro, exibido na etapa anterior, a fim de iniciar o processo individual de retextualização desse caso, transformando-o em um conto, tal como foi feito com o caso das botijas. Para isso, eles seguirão as três operações selecionadas para esta atividade. A título de exemplo, sugere-se o seguinte gabarito para a produção da retextualização proposta, porém sem determiná-lo de forma estanque:

Certa vez, acho que vi uma assombração. Morávamos em Tamanduá, nos mudamos para lá quando me casei, e Seu João falava que naquela região tinha enterro. Mas nunca acreditava nessas coisas, e falava: “Ah! Isso é conversa dos mais velhos!”.

Ele disse que o enterro era de uma das tias dele, que tinha dado para um homem, só que não sei como. Mas na hora de arrancá-lo, apareceu um marimbondo e não acreditei nessa história. Seu João disse ainda que esse enterro ficava bem no fundo do quintal, perto

de um pé de jenipapo, mas havia muitos!

Quando estava grávida de João Batista, me deu vontade de comer jurubeba, pois o pai dele iria fritá-las para comermos com arroz e feijão, era bom demais! Nesse momento, estava na casa de dona Isaura e falei:

– Vou lá na beira do córrego pegar uma jurubeba.

Ela logo perguntou:

– Aonde você vai, menina?

– Vou buscar uma jurubeba, porque estou com vontade de comer – respondi.

– Então, vá! – ela disse.

Havia um cachorro grande e amarelo, chamado Dog, que andava sempre comigo, não me largava para nada. Aí, fomos. O quintal era muito grande, tinha um bananal que, a qualquer hora do dia, parecia noite de tão escuro que era. Atravessei a bica d'água e precisava atravessar também um buraco estreito de uma cerca, perto da aroeira.

Ao passar pelo buraco, logo veio em minha cabeça a lembrança de Seu João falando que o enterro ficava por ali e pensei: “Será que não é em um desses pés de jenipapo que tem esse tal de enterro? Deve ser nesse mais perto da cerca. Mas não acredito nisso!”. Nesse instante, um redemoinho começou a formar-se e parecia vir em minha direção, pois havia muitas folhas de jenipapo, elas estavam altas e formaram um canudo, porém era um mês sem vento!

Quando aquele vento veio em minha direção, o cachorro, que estava atrás de mim, deu um grito e pulou em pezinho na cerca. Nessa hora, senti, em minha nuca, o couro da minha cacunda juntar-se, fiquei com aquele medo e falei “Nossa, Deus! É a mulher que vai querer aparecer para mim se pensar que tenho coragem!”. Então, passei no buraco com aquela barriga toda, custei a sair e fui embora. Quando cheguei à casa de dona Isaura, sentei-me perto da porta, ela veio depressa e falou:

– O que foi, menina? Cadê a jurubeba que você foi buscar?

– Ah, não consegui pegar – respondi.

Desconfiada, ela insistiu para que falasse:

– O que foi? Aconteceu alguma coisa, você está amarelinha!

Logo, decidi contar o que havia acontecido:

– Dona Isaura, vi um redemoinho e nesse mês não venta! O que será isso?

Ao anoitecer, sonhei com uma labareda de fogo, uma coisa esquisita! Pedi muito a Deus e graças a Ele nunca mais vi nada disso. Mas tenho certeza do que vi naquele dia, as folhas formaram-se perfeitamente e ficaram altas e senti como se uma pessoa juntasse o couro de minha cacunda. Segurei a barriga e saí correndo, quando olhei para frente e vi aquele redemoinho vindo em minha direção. Tive a certeza de que não era algo bom por

causa da reação de Dog, pois meu sogro dizia que o cachorro vê coisas que a gente não enxerga. Por isso me mandei e nunca mais fui nesse pé de jenipapo e só havia ele em Tamanduá, ficava perto de um córrego bem fundinho, onde pescávamos piau.

Por fim, sei que se não tivesse medo, a mulher teria me mostrado o enterro. Foi um medo tão terrível que senti, algo esquisito, que acabei decidindo que não queria mais aquilo e não voltaria mais naquele lugar.

Retextualização efetuada pela autora deste trabalho

5.3.5 Da retextualização à reescritura no gênero conto

A última etapa tem como objetivo levar os alunos a reescreverem as retextualizações elaboradas na atividade anterior, visando à composição de uma produção final. Para realizar tal feito, esta etapa foi organizada em duas atividades: a primeira prevê a sinalização dos problemas encontrados nas retextualizações produzidas; a segunda planeja a reescritura de uma nova versão dessas retextualizações para uma posterior publicação em *e-book*.

Atividade 1 – Exposição dos problemas encontrados nos textos retextualizados

Esta atividade tem como finalidade realizar uma apresentação de *slides* para expor os problemas recorrentes nas retextualizações produzidas pelos alunos, tais como: informações redundantes, uso de pronomes egóticos, trechos incoerentes etc. Após a exposição de determinados problemas, propõe-se uma conversa com a turma em busca de possíveis soluções.

Atividade 2 – Reescritura das retextualizações

A última atividade é dividida em dois momentos. No primeiro, cada aluno recebe sua respectiva retextualização com as correções indicativas para leitura individual, a fim de observar as sinalizações realizadas em seu texto e iniciar uma nova versão de reescritura do conto. Com o propósito de dar finalidade social a essa produção textual, está prevista a publicação da versão final de cada retextualização em *e-book*, com a intenção de estimular, valorizar e divulgar o resultado de um processo de trabalho de produção escrita feito pelos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, empreendeu-se um estudo acerca da abordagem dos pronomes reflexivos, especialmente do clítico *se*, em gramáticas tradicionais e de orientação científica, bem como em pesquisas sociolinguísticas e em materiais didáticos destinados ao EF. Salienta-se que a escolha desse tema foi motivada a partir da detecção de uma necessidade de aprendizagem de uma turma do 6º ano do EF de uma escola pública do município do Rio de Janeiro: o emprego da variante padrão de reflexivização, porém por meio de uma abordagem na perspectiva da variação, de forma a respeitar a diversidade linguística. Desse modo, foram analisados, em textos pertencentes às modalidades oral e escrita, as seguintes variantes que competem com a prestigiada pela GT: neutralização do clítico *se*, apagamento ou supressão do pronome reflexivo e redobro ou reduplicação do mesmo pronome.

A princípio, este trabalho tinha como propósito aplicar em sala de aula a mediação didática proposta (cf. capítulo 5), contudo esse planejamento inicial não pôde ser concretizado em virtude da pandemia de Covid-19. Por esse motivo, houve a necessidade de uma mudança na direção do projeto, deixando de ser caracterizado como uma pesquisa-ação, já que, sem a aplicação das atividades, os alunos não puderam colaborar integralmente durante o processo investigativo.

Com relação ao objetivo geral que foi traçado, acredita-se que tenha sido alcançado, uma vez que este trabalho traz uma contribuição concreta para o ensino de Português na perspectiva da variação. Quanto aos objetivos específicos, ressalta-se que igualmente foram alcançados. O primeiro foi contemplado no capítulo 4 (*Variação Linguística e Livros Didáticos*), o qual realiza uma análise tanto do conteúdo relacionado à variação linguística quanto da abordagem da categoria pronominal reflexiva em livros e materiais didáticos. Cabe frisar que as hipóteses levantadas na análise dos livros didáticos foram confirmadas, visto que (a) os livros avaliados incorporam conteúdos relacionados à variação linguística, mas preservam, muitas vezes, uma abordagem preconceituosa a respeito das variedades não prestigiadas; (b) esses materiais, quando tratam da categoria pronominal reflexiva, continuam com uma visão tradicional na exposição dos conteúdos e na elaboração dos exercícios. Portanto, apesar de já haver esforços em direção a um ensino que contemple a variação (pelo menos de forma teórica), ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à descrição dos tópicos de gramática nesses recursos pedagógicos. Acredita-se que essa contradição presente nos livros didáticos se dê por conta da manutenção de um jogo de

dominação, em que grupos socialmente privilegiados impõem estruturas linguísticas de sua variedade, chamada de culta, em detrimento de outras que são comuns em variedades ditas populares. Trata-se, pois, de uma luta política, sendo a escola o espaço que poderia fomentar a democratização no que diz respeito ao uso da língua.

Por sua vez, o segundo objetivo foi desenvolvido no capítulo 5 (*Proposta de Mediação Pedagógica sobre a Reflexivização*), visto que, por este trabalho constituir a conclusão de um mestrado profissional na área de Letras, propôs-se uma mediação pedagógica com o intuito de cooperar com o ensino de língua materna, principalmente no âmbito da variação linguística. Vale ressaltar que essa mediação pedagógica não trabalhou apenas o conteúdo proposto nesta pesquisa, a reflexivização. Destaca-se, portanto, o estudo de outros conteúdos postos nas atividades didáticas, como o ensino de gêneros textuais, os metaplasmos, o trabalho com a oralidade, incluindo, nesse caso, outros fenômenos linguísticos variáveis (p. ex. reduções vocabulares e preenchimento do sujeito).

Com relação à construção das atividades da mediação pedagógica, convém destacar a utilização dos eixos do ensino de gramática propostos por Vieira (2017). Na subseção 5.3.2 (*Descrição didática da categoria pronominal reflexiva no contínuo fala-escrita*), observam-se dez questões, elaboradas a partir dos eixos supramencionados. Destarte, o eixo 1 (gramática e atividade reflexiva) foi contemplado nas atividades que visavam ao desenvolvimento de uma consciência linguística em torno dos conhecimentos que os falantes já possuem de sua própria língua. Já o eixo 2 (gramática e produção de sentidos) foi explorado nas atividades que promoveram o reconhecimento de elementos gramaticais na construção de sentido dos textos. Finalmente, o eixo 3 (gramática, variação e normas) foi desenvolvido nas atividades que propuseram o conhecimento dos contextos de uso das variantes de reflexivização. É importante evidenciar que a articulação desses três eixos proporciona ao aluno e ao professor um trabalho mais produtivo acerca dos conteúdos gramaticais, visto que promove um processo de letramento completo, contemplando tanto a leitura quanto a escrita. Dessa forma, os gêneros discursivos deixam de ser trabalhados como um pretexto para a exploração dos itens gramaticais da língua.

Por outro lado, a subseção 5.3.4 (*Retextualização do caso ao conto*) lançou mão do processo de retextualização, proposto por Marcuschi (2010), para desenvolver as últimas atividades da mediação pedagógica. É importante salientar que esse processo pode ser útil para levar os alunos a transitar de estruturas linguísticas comuns da fala àquelas mais requeridas pela escrita, conforme é previsto pela 7ª operação, que dispõe sobre o tratamento

estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (*estratégia de substituição* visando a uma maior formalidade). Com base no exposto, evidencia-se a vantagem de aliar o contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) ao contínuo de gêneros textuais de Marcuschi (2010), uma vez que isso proporcionou a organização de atividades que efetivamente promoveram um trabalho com a variação linguística, de forma a atender os documentos oficiais.

Por tudo isso, este trabalho promoveu um grande amadurecimento profissional para a sua autora, tendo em vista que a vasta literatura pesquisada enriqueceu seus conhecimentos teóricos, aprimorou a sua escrita, aperfeiçoou o seu senso crítico e expandiu a sua vontade de aprender. Por conseguinte, tanto a análise dos documentos oficiais e dos materiais didáticos quanto a elaboração da mediação pedagógica a fizeram repensar suas práticas de ensino, uma vez que a levaram a enxergar velhos hábitos de docência relacionados aos métodos tradicionais. Não obstante tenha apresentado um olhar diferenciado ao escolher uma turma com dificuldade de aprendizagem como público-alvo, esta autora-pesquisadora percebeu que é preciso ir além das práticas comuns frequentes em sala de aula para alcançar seus alunos e conquistar um ensino que contemple os fenômenos linguísticos variáveis, amenizando, dessa maneira, o preconceito linguístico existente no ambiente escolar. Por fim, ressalta-se que, como a mediação didática proposta não pôde ser aplicada, esta pesquisa configura futuros projetos de estudo para prosseguir contribuindo para o ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causas e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORBA, F. S. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Unesp, 1991.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- BRASIL. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático: PNLD 2020: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.
- CALLOU, Dinah. O ensino de língua portuguesa e a norma padrão. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *Morfossintaxe e ensino de Português: reflexões e propostas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *A classificação dos vocábulos formais*. In: Estrutura da língua portuguesa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970. p. 67-70.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel MeisterKo. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem*, v. 4, n. 2, 2010. p. 173-194.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. *Geração Alpha Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1985].

D'ALBUQUERQUE, Alair da Cruz Reis Cavalcanti. A perda dos clíticos num dialeto mineiro. *Tempo Brasileiro: sociolinguística e o ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro, v. 78/79, 1984. p. 97-121.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Português: conexão e uso*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DUARTE, Maria Eugenia. Termos da oração. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 185-203.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia; SERRA, Carolina Ribeiro. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015. p. 31-55.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREIRE, Gilson Costa. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, Gilson Costa. *Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana*. ABRALIN, v.10, n.1 jan / jun 2011. p. 12-32.

FREIRE, Gilson Costa. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, F. A.; SILVA, J. E. N. (orgs.) *Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 125-143.

GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: KATO, Mary A. & ROBERTS, Ian (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. UNICAMP, 1993. p. 387-403.

GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. *Travessias*, Cascavel/PR, v. 5, n. 1, 2011. p. 1-18.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2010. p. 73-91.

GRAÇA, Thaís Santos Nóbrega Vieira. *(Des)usos do clítico em orações com verbos pronominais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LABOV, William. *The Social Motivation of a Sound Change*. *WORD*, 19:3, 1963. p. 273-309.

LABOV, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. 1. ed., 4ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2018 [1972].

LUCCHESI, Dante. A teoria da variação linguística: um balanço crítico. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 41(2), maio-ago 2012. p. 793-805.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza, orgs. História do contato entre línguas no Brasil. In: *O português afro-brasileiro* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 41-73.

LUCCHESI, Dante; SOUZA, Jurgen de. A variação no uso do pronome reflexivo no Português Afro-brasileiro como resultado de mudanças induzidas pelo contato entre línguas no passado. *Revista Diadorim*, 20, dez. 2018. p. 458-488.

LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Fernanda Rosário de. *Acabou-se o que era doce. Quem comeu se arregalou-se: uma análise do clítico se em João Pessoa na interface sociolinguística/gramaticalização*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, Jairo. Ainda o famigerado *se*. *D.E.L.T.A.*, vol. 11, n. 2, 1995. p. 201-239.

OLIVEIRA, Marilza de. Nós se cliticizou-se?. In: LOBO, Tânia Conceição Freire *et al.* *Para a história do português brasileiro*. Salvador: EDUFBA, v. 6, t. 1-2, 2006. p. 413-424.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PINILLA, Maria da Aparecida de. Classes de palavras. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 169-183.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Material Didático Carioca*. Rio de Janeiro, 2020.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 55. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019 [1972].

RODRIGUES, Ângela; PEREIRA, Deize. Pronomes reflexivos no português popular brasileiro. In: *Actas*. Santiago, Chile: ALFAL, 2005.

TEIXEIRA, Jodalmar; SILVA, Jorge da. Variações semânticas no (des)uso do clítico *se* no português falado em Vitória da Conquista. *Revista do GELNE*, v. 21, n. 1, 28 maio 2019. p. 119-136.

VIEIRA, Silvia Rodrigues (org.). Três eixos para o ensino de gramática. In: *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas / Vários autores*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 64-82.

WEINREICH, Uriel.; LABOV, William.; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In LEHMANN, W. P. & MALKYED, M. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. *Cadernos do CNLF, Livro de Minicursos*, v. 13, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. p. 129-140.