

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ALICE CARLA MARCELINO XAVIER

***ACUSATIVO ANAFÓRICO E NORMAS DO PORTUGUÊS NA ESCOLA:
uma proposta de intervenção para o ensino de gramática***

NATAL/RN
2015

ALICE CARLA MARCELINO XAVIER

***ACUSATIVO ANAFÓRICO E NORMAS DO PORTUGUÊS NA ESCOLA:
uma proposta de intervenção para o ensino de gramática***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins

NATAL/RN
2015

UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede
Catalogação da Publicação na Fonte

Xavier, Alice Carla Marcelino.

Acusativo anafórico e normas do português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática / Alice Carla Marcelino Xavier. - Natal, RN, 2015.

127 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Martins.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Letras.

1. Língua Portuguesa – Gramática - Dissertação. 2. Gramática – Estudo e ensino - Dissertação 3. Acusativo anafórico - Dissertação. 4. Variação, gramática e ensino - Dissertação. 4. ProfLetras - Dissertação I. Martins, Marco Antonio. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 806.90-5

ALICE CARLA MARCELINO XAVIER

***ACUSATIVO ANAFÓRICO E NORMAS DO PORTUGUÊS NA ESCOLA:
uma proposta de intervenção para o ensino de gramática***

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título do Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Marco Antonio Martins
UFRN (Presidente)

Prof. Dr. Edvaldo Balduino Bispo
UFRN (Membro interno)

Prof^a. Dr^a. Silvia Rodrigues Vieira
UFRJ (Membro externo)

Natal/RN, 02 setembro de 2015

AGRADECIMENTOS

A Deus e seu grandioso amor por mim, que me concedeu tantas bênçãos que nem sei se mereço, que guiou meus caminhos até aqui, que me dá a certeza de que tudo sempre vai dá certo, mesmo que, às vezes, eu me pegue sem entender “nadinha”.

À minha Mãe Nize, que não mediu esforços para que eu estudasse. Hoje não posso deixar de lembrar do quanto foi difícil manter transporte escolar durante todo Ensino Fundamental e Médio; do quanto foi difícil manter passagem, alimentação durante a Graduação em Letras. Tudo isso me foi garantido por você, o que me fez já ter terminado minha Especialização, o que me fez chegar até o Mestrado, o que me fez me tornar o que sou hoje e ter orgulho de ser Professora igual a você. Sozinha eu não teria como. Sem sua orientação, eu não teria achado o caminho.

Aos meus avós, Ninica (Francisca) e Dedeca (Manoel), por todo orgulho que sentem de mim.

Aos meus irmãos, Gabriel, que tantas vezes esperou o ônibus de madrugada comigo para que eu não ficasse sozinha; Laura, que cresceu e parece que está ficando mais bonita que eu; Geovani, que, junto comigo, faz parte da ala dos irmãos chatos.

Aos meus tios e tias, aos meus primos e primas.

Ao meu companheiro de sonhos, Sammy, por ter me chamado tantas vezes para tomar café, por ter lido esta dissertação, por não me deixarilhada na cidade onde trabalhava, por fazer a comida e nem ligar que eu ainda não sei fazer, por não reclamar das bolsas, cadernos e livros, muitos livros que eu tenho deixado, ultimamente, espalhados por toda casa, pelo amor verdadeiro.

Ao meu querido orientador Marco Martins, pelas atenciosas orientações, pelo conhecimento compartilhado, por ter se colocado sempre à disposição para tirar dúvidas, pelo exemplo que me deu de excelente profissional e de ser humano admirável. Meus mais sinceros e carinhosos agradecimentos, Professor Marco.

Aos meus alunos da turma do 9º ano U, do Ensino Fundamental II, do ano de 2014, por terem participado de todas as atividades.

Às minhas amigas (irmãs) das Letras: Francielly, Mariloh, Marcela, Andréia, Iane, Dinara, Laralis, Tacicleide, Débora, Lígia e, em especial, Mari Freire, minha amiga de turma e de vida. Não posso esquecer da minha geógrafa Monique e de toda positividade que me passou; nem da minha madrinha Natalice, que agora também é das Letras; nem do bendito

fruto entre nós: Leandro. Obrigada pela torcida sempre sincera, vocês são verdadeiros anjos e pessoas de corações lindos!

À minha eterna Professora Estela - terna, porém rigorosa professora do último ano do Ensino Médio - que me fez seguir o caminho das Letras, caminho esse que eu nunca havia cogitado antes de conhecê-la. Obrigada pela amizade e por não ter desistido da cabeluda que sentava lá no “fundão” da sala para conversar.

Ao professor Edvaldo Bispo e à professora Silvia Vieira, por aceitarem participar da banca avaliadora.

Aos excelentes colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras, com quem pude dividir atribulações e sorrisos. Estamos de parabéns!

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pelo incentivo financeiro e por ter criado a chance de unir teoria e prática em busca de um sistema de educação melhor para todos.

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

RESUMO

Fundamentados em uma perspectiva sociovariacionista (cf. LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]) e considerando a necessidade do ensino de gramática (VIEIRA; BRANDÃO, 2007; MARTINS, 2013), apresentamos, nesta dissertação, uma proposta de intervenção para o ensino das formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa do português brasileiro culto no ensino fundamental. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública e considerou para o diagnóstico textos narrativos escritos por alunos de uma turma regular do 9º ano – última etapa do ensino fundamental II, no ano de 2014. Esta pesquisa parte da hipótese de que a forma clítica acusativa anafórica, única forma ensinada na escola e tomada como parâmetro positivo de avaliação para a retomada do objeto direto, não está sendo aprendida pelos alunos. Considerando que estudos anteriores têm apontado quatro formas possíveis para o acusativo anafórico de 3ª pessoa no português brasileiro – o clítico acusativo, o pronome nominativo, o SN anafórico e o objeto nulo –, primeiramente, apresentamos um diagnóstico do uso dessas formas em textos escritos pelos alunos com base na análise de duas narrativas escritas em ambiente escolar: uma de caráter mais formal – (i) relato de filme – e outra de caráter menos formal – (ii) relato de experiência pessoal. Após essa análise, conduzidos pelo diagnóstico inicial, apresentamos uma sequência didática (SD) pautada no ensino de gramática. Na SD, o ensino do objeto direto e de suas formas de retomadas (acusativo anafórico) se deu com base em uma perspectiva científica da gramática da Língua Portuguesa. Dessa forma, o ensino do clítico acusativo, forma que deveria ser recuperada pela escola, nas aulas de gramática, se deu junto ao reconhecimento das demais variantes que juntas coocorrem/concorrem nas diferentes normas do português brasileiro. O nosso intuito foi o de tornar significativo o uso do clítico acusativo, já que este vem perdendo espaço, devido a um ensino de gramática que vem produzindo nos alunos uma aversão à norma padrão. Objetivamos também, a partir do ensino do acusativo anafórico, oferecer/defender uma proposta de ensino de língua e de gramática, na qual essas formas variantes sejam trabalhadas em conjunto nas aulas de português a fim de fazer com que o aluno perceba as diferentes possibilidades de relações e de construções sintáticas possíveis dentro de sua gramática e, principalmente, reconheça o que cada uma delas significa e por que significa, em um contínuo de normas linguísticas que caracteriza o que denominamos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: ProfLetras; variação, gramática e ensino; acusativo anafórico

ABSTRACT

Based on a sociovariacionist perspective (cf. LABOV, [1972] 2008; WEINREICH, LABOV, HERZOG, [1968] 2006) and considering the need of teaching grammar in schools (VIEIRA; BRANDÃO, 2007; MARTINS, 2013), we present in this thesis an intervention proposal for the teaching of anaphoric forms of accusative 3rd person in cult Brazilian Portuguese in middle school. The survey was conducted in a public school and narrative texts written by the students were used in order to achieve the diagnosis of this research. Such students are in a regular class of the 9th grade- the last step of middle school- in 2014. This research starts from the hypothesis that the clitic accusative anaphoric form, the most - or even the only one - taught form in schools and taken as positive parameter for the resumption of direct object, is not occurring in texts written by students. Previous studies have pointed out four possible ways to anaphoric accusative of 3rd person in Brazilian Portuguese - accusative clitic, nominative pronoun, anaphoric the SN and the null object - first, we present a diagnosis of the use of these forms in texts written by students based on the analysis of two narratives written in the school environment: a more formal character - movie report - and other less formal character - personal experience report. Following this examination, conducted by the initial diagnosis, we present a didactic sequence (SD) guided in grammar schooling. In SD, the teaching of direct object and its forms of resume (accusative anaphoric) were made based on a scientific perspective of Portuguese's Grammar. Therefore, the teaching of the accusative clitic, which should have been recovered in schools on grammar lessons, occurred along the recognition of other variants that together coexists / compete in different standards of Brazilian Portuguese. Our goal was to make significant use of the accusative clitic, as this has been losing ground due to a grammar teaching method that has been producing in students an aversion to the standard norm. We also aimed, from the accusative anaphoric schooling, offer / defend a proposal of teaching language and grammar, in which these variant forms are assembled and used in Portuguese classes in order to make the student realize the different possible relations and syntactic constructions possibilities inside his grammar and, especially, recognize what each means and why means, in the continuum use of language standards that characterizes what we call Portuguese Language.

Keywords: ProfLetras; variation, grammar and learning; anaphoric accusative.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na primeira proposta de escrita: relato de filme	60
Gráfico 02 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na segunda proposta escrita: relato de experiência pessoal	67
Gráfico 03 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na última proposta de produção escrita: Narrativa Ficcional.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sequenciação dos conteúdos segundo o PCN	75
Figura 02 – Esquema geral da Sequência Didática	78
Figura 03 – Modelo de atividade de relato de filme	79
Figura 04 – Modelo de atividade de relato de experiência pessoal.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantidade, sexo, idade e naturalidade dos alunos da turma do 9º ano	56
Quadro 02- Plano de aula da primeira proposta de escrita.....	59
Quadro 03 – Plano de aula da segunda proposta de escrita.....	66
Quadro 04 – Plano de aula da segunda etapa da SD	80
Quadro 05 – Lista de perguntas para o quadro de reflexões iniciais.....	81
Quadro 06 – Lista com as respostas às perguntas do quadro de reflexões iniciais	82
Quadro 07- Plano de aula da terceira etapa da SD.....	86
Quadro 08 – Plano de aula da quarta etapa da SD	90
Quadro 09 – Plano de aula da quinta etapa da SD.....	93
Quadro 10 – Plano de aula da sexta etapa da SD.....	100
Quadro 11 – Plano de aula da sétima etapa da SD.....	103
Quadro 12 – Plano de aula da oitava etapa da SD.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Formas retas e oblíquas do PB	40
Tabela 02 - Distribuição das variantes na fala natural, na TV e na entrevista.....	46
Tabela 03 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa antes e depois da aplicação da SD.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA	17
1.2 NORMA E GRAMÁTICA	21
1.3 E, FINALMENTE, SIM AO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	30
2 O ACUSATIVO ANAFÓRICO EM PORTUGUÊS: NORMA E NORMAS DE USO	38
2.1 O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS	38
2.1.1 Gramáticas tradicionais	38
2.1.2 Gramáticas modernas	39
2.2 O QUE APONTAM ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O ACUSATIVO ANAFÓRICO	43
2.2.1 Para uma síntese das normas na fala	44
2.2.2 Para uma síntese das normas na escrita	48
2.3 QUESTÕES, HIPÓTESES E OBJETIVOS DESTA PESQUISA	51
3 UM DIAGNÓSTICO: O ACUSATIVO ANAFÓRICO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS	54
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA	54
3.1.1 Sobre a escola	54
3.1.2 Sobre a turma	56
3.2 AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES E SUAS RESPECTIVAS ANÁLISES: RESULTADOS DE UM DIAGNÓSTICO	57
3.2.1 A primeira proposta de escrita	58
3.2.2 A segunda proposta de escrita	66
4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	71
4.1 ALGUMAS PALAVRAS ANTES	71
4.2 A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO	78
4.2.1 Produção inicial: relato de filme e relato de experiência pessoal	78
4.2.2 Reflexões iniciais: o que os alunos entendem por gramática, objeto direto e acusativo anafórico	80
4.2.3 Introdução ao assunto: o objeto direto e objeto direto anafórico.....	86
4.2.4 Transcrição de fala: o acusativo na língua em uso	90
4.2.5 Familiarização: os acusativos anafóricos de 3ª pessoa em textos diversos	93
4.2.6 Exposição e discussão do diagnóstico inicial: entendendo o próprio uso	100
4.2.7 Escrita coletiva: uma narrativa de ficção	103
4.2.8 Produção final: escrita individual de uma narrativa ficcional	107
5 E O DEPOIS...?	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta um trabalho sobre a retomada do objeto direto na modalidade escrita em ambiente escolar. Tomaremos como *corpus* as produções textuais, do tipo narrativo, de uma turma de 9º ano (última etapa do Ensino Fundamental II) de rede pública, a fim de buscar entender a eficácia (ou não) do tratamento que vem sendo dado ao ensino de gramática na aula de português. A questão norteadora desta pesquisa é: o aluno tem incorporado em sua prática escrita o que é tratado em sala de aula, nas aulas de gramática, principalmente, no que concerne ao fenômeno gramatical objeto direto anafórico no texto escrito escolar? Ou, mais especificamente, será que da maneira como a escola aborda o ensino de gramática, ou do acusativo anafórico, os alunos conseguem incorporar em sua escrita diferentes formas associadas a diferentes normas do português?

Diante de tal questionamento, iremos investigar quais categorias ocorrem como variantes do acusativo anafórico de terceira pessoa, categorias essas exemplificadas a seguir¹:

(1) PRONOME CLÍTICO

a – [Claúdia]_i está faltando muitos às aulas, nunca mais **a**_i vi aqui na sala.

b – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas, gostaria de encontrá-**la**_i para saber o que está acontecendo com ela.

c – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas. Observem-**na**_i pra mim quando ela aparecer na sala.

(2) PRONOME NOMINATIVO²

a – [Claúdia]_i está faltando muitos às aulas, nunca mais vi **ela**_i aqui na sala.

b – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar **ela**_i para saber o que está acontecendo com ela.

c – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas. Observem **ela**_i pra mim quando ela aparecer na sala.

¹ Esses exemplos não são retirados das produções escritas da turma de 9º ano utilizadas nesta pesquisa; apenas foram criados com a intenção de apresentar o fenômeno por nós estudado.

² Pretendemos, em estudos futuros, tratar o Pronome Nominativo como Pronome Forte, visto que essa atual nomenclatura sugere que o pronome Ele/Ela ocorre apenas na função de sujeito; no caso, se é nominativo, não pode ser acusativo. Dessa forma, a nova nomenclatura daria a opção de o pronome Ele/Ela ocorrer tanto na função de sujeito como objeto.

(3) SINTAGMA NOMINAL

a – [Claúdia]_i está faltando muitos às aulas, nunca mais vi **Claúdia**_i aqui na sala.

b – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar **Claúdia**_i para saber o que está acontecendo com ela.

c – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas. Observem **Claúdia**_i pra mim quando ela aparecer na sala.

(4) OBJETO NULO

a – [Claúdia]_i está faltando muitos às aulas, nunca mais vi \emptyset _i aqui na sala.

b – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas, gostaria de encontrar \emptyset _i para saber o que está acontecendo com ela.

c – [Claúdia]_i está faltando muito às aulas. Observem \emptyset _i pra mim quando ela aparecer na sala.

Como se percebe nos exemplos dados, o acusativo anafórico é o termo que preenche a posição de argumento interno de um verbo transitivo direto (verbo de dois argumentos) e, ao mesmo tempo, é o termo que retoma um elemento já apresentado anteriormente na sentença. O referente em todos os exemplos foi o mesmo: “Claúdia”, só a forma remissiva se apresentou por meio de quatro possibilidades (variantes) diferentes: o pronome clítico, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo. Nesses exemplos, o processo utilizado para retomar o elemento de referência foi a coesão referencial. Para Koch (2012, p. 31), a coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual”. Ainda segundo Koch, essa remissão pode acontecer por meio de duas formas: a anáfora ou a catáfora, sendo que esta remete a um termo precedente e aquela faz remissão a um termo antecedente. Na nossa pesquisa, trabalharemos apenas com as formas anafóricas. Em Bagno (2013, p.134), encontra-se que a anáfora vem do grego αναφορά e quer dizer “ação de trazer de novo, repetir, levar para trás” e é usada quando se pretende “indicar a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto”, assim como em:

(5) [Você teve um péssimo rendimento na prova]_i, não entendi **isso**_i.

(6) Perdi [dois livros]_i e não sei onde encontrá-**los**_i.

Em (5), o pronome demonstrativo “isso” retoma toda a sentença e em (6), o pronome oblíquo retoma um sintagma nominal.

Muito foi pensado até chegarmos à conclusão de que o acusativo anafórico seria o nosso objeto de estudo dentro da proposta do PROFLETRAS³. Tivemos que investigar e, ao mesmo tempo intervir no processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos do ensino fundamental, e para nós era fundamental que fizéssemos isso através de uma proposta de ensino que considerasse o reconhecimento e o uso de diferentes normas do português em sala de aula. Assim, assumimos duas missões, a de ser pesquisador sem deixar de ser professor. Nossa pesquisa teve de ir além de constatar um fenômeno linguístico, teve que situá-lo no ambiente escolar, na aula de língua portuguesa e refletir no que o ensino do fenômeno escolhido poderia contribuir para a formação dos alunos, no sentido de apropriação de normas que se refletiriam, sobretudo, na escrita desses.

Diante de tantas críticas ao ensino de gramática presentes hoje na escola (e mesmo fora dela!), objetivamos, então, propor uma forma de ensino reflexiva. A escolha do acusativo anafórico se deu por conta do grande esforço da escola em fazer com que os alunos utilizem a forma pronominal clítica e, mais ainda, pelo fato de esse esforço não estar surtindo efeito na escrita escolar. Do mesmo modo, a referenciação se mostra como um dos grandes problemas de escrita do aluno, assim o seu domínio o levará a escrever mais conscientemente, independente se a referenciação se dará a partir do uso da forma privilegiada ou não, pois o recurso de retomada será o mesmo para o uso das quatro variantes de acusativo anafórico.

Inicialmente, devido ao caráter intervencionista deste estudo, a ideia era apenas colaborar para que o aluno identificasse conscientemente os constituintes sintáticos da oração, mais exatamente a função de objeto direto, e assim pudesse fazer uso das suas formas de retomadas de maneira eficaz e segura na hora de produzir um texto escrito. Esse objetivo surgiu da observação do atual quadro escolar, no qual os alunos apresentam dificuldade de relacionar termos, de identificar referentes, e essa dificuldade comprometia tanto o domínio da leitura como o da escrita. Dessa forma, entendemos que o estudo reflexivo da gramática, ou seja, das regras que regem a organização linguística (cf. FRANCHI, 2001), contribuiria de forma significativa para que o aluno reconhecesse esses constituintes e para que soubesse compreendê-los e relacioná-los mais facilmente. No amadurecer da ideia, concluímos que esta pesquisa se justifica por um ideal maior, fazendo-se relevante também por contribuir com

³ O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFELETRAS) é um curso de pós-graduação stricto sensu, oferecido em rede nacional destinado a professores de Língua Portuguesa que estão em efetivo trabalho de ensino em turmas de ensino fundamental.

uma discussão que nos cerca e, ao mesmo tempo, nos avalia: o uso da Norma Culta Brasileira e da Norma Padrão Brasileira. Sendo assim, para nós, o ensino de gramática efetivo e reflexivo só seria possível através do trabalho com a variedade linguística, com as diferentes formas de acusativo anafórico.

O ideal com o estudo científico de gramática é que os alunos possam aprender a pesquisar, a observar e a questionar o uso de sua própria variante e das demais, fazendo-os perceber não só as diferenças (o que muito já é evidenciado nas aulas de português), mas também as semelhanças entre as variantes estudadas. Não se trata apenas de uma proposta de ensino, e sim de uma proposta de reconhecimento das formas já utilizadas pelos alunos. Não podemos ensinar o que eles já sabem, mas podemos ensiná-los a reconhecer o que já faz parte de sua gramática, e, conseqüentemente, a reconhecer e a usar diferentes variedades (normas) para além da sua.

A variável linguística aqui em foco – o acusativo anafórico em português – vem sendo bastante estudada em descrições nas diferentes modalidades do português falado e escrito e já se tem muitos resultados no que diz respeito ao uso dos acusativos anafóricos, tanto na modalidade oral como na escrita no português do Brasil. Os estudos anteriores ao nosso, como serão apresentados nos próximos capítulos, mostram índices distintos para o uso do clítico na escrita (índice maior) e na oralidade (índice menor), e apontam para uma implementação do objeto nulo como uma forma totalmente em uso e que não vem sofrendo estigmatizações. Nesta dissertação, mostraremos os estudos de DUARTE (1989), DUARTE e RAMOS (2015), FREIRE (2012), VIEIRA E FREIRE (2014), DUARTE E FREIRE (2014) e, em especial, o de PEREIRA (2011), pois sua pesquisa com o acusativo anafórico também se deu no ambiente escolar, através de textos escritos de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Neste trabalho, apresentamos uma Sequência Didática (Doravante SD) na qual as atividades estão pautadas no ensino reflexivo do fenômeno acusativo anafórico de 3ª pessoa. Na nossa SD, a prioridade foi trabalhar, em conjunto, as variantes de retomada por objeto direto. Nossa forma de ensino veio se contrapor à forma como se convencionou ensinar o conteúdo gramatical: metalinguisticamente e priorizando a variedade de prestígio. O ensino da gramática pela metalinguagem é ainda consagrado na maioria das escolas, mas vem alimentando uma dura realidade linguística, na qual os alunos tomam como errada a sua forma vernácula – daí concluem que não sabem o português – e, por outro lado, não enxergam significado na forma ensinada na escola, o clítico acusativo. O ensino em conjunto das

variantes de acusativo anafórico possibilitará ao aluno um leque de diferentes alternativas de referenciar o mesmo termo sintático e o levará a refletir sobre o respeito às diferentes normas do português brasileiro. Pois como é possível ensinar gramática sem reconhecer a variação linguística?

Durante o processo de intervenção, foi fundamental deixar claro para o aluno que “o dizer” não se restringe a um processo estanque, deixar claro que o texto é uma rede de palavras e que essa pode funcionar a partir de diferentes processos criativos, permitidos e assegurados pela gramática da língua. Todavia, para que o aluno chegasse a esse entendimento, se faz necessário o ensino de gramática como ciência, não mais como instrumento de aquisição da língua padrão. Dessa forma, custaria ao professor de língua “entender que o próprio fracasso de ensinar a norma padrão idealizada decorre exatamente da falta de uma postura mais científica e menos tecnicista do como ensinar” (BARBOSA, 2011, p.36).

Esta dissertação está dividida da seguinte maneira: no capítulo 01, fundamentamos nosso trabalho a partir da teoria da Sociolinguística Variacionista – Labov (2008 [1972]), Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1968]), de discussões sobre gramática e norma – Faraco (2008), Franchi (2006), Kato (2013) e sobre ensino de gramática – Foltran (2013), Martins (2013), Perini (2010), Vieira e Brandão (2011); no capítulo 02, descrevemos estudos anteriores a esta pesquisa – que, também, trataram as formas acusativas anafóricas em diferentes normas do português, apresentamos o acusativo anafórico segundo algumas gramáticas tradicionais e algumas gramáticas modernas, expomos as questões, as hipóteses e os objetivos desta pesquisa; no capítulo 03, contextualizamos a escola e a turma, nas quais foi feita a pesquisa e, em seguida, expomos as propostas de escritas para a análise e para a composição do diagnóstico inicial; no capítulo 04, apresentamos a SD como proposta de intervenção para o ensino de gramática; no capítulo 05, mostramos os resultados obtidos com a aplicação da SD. Encerramos esta dissertação com as considerações finais e as referências utilizadas para este estudo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa análise partiu dos fundamentos da teoria sociolinguística variacionista, tendo como base os estudos sociolinguísticos de Labov (2008 [1972]), Weinreich; Labov; Herzog (2006 [1968]) - Doravante WLH, Tarallo (2007) e Calvet (2002), como também nos valeremos de discussões teóricas sobre (ensino de) gramática e normas do português a partir dos estudos de Franchi (2006), Faraco (2008), Vieira e Brandão (2007), Martins (2013), Kato (2013) e Foltran (2013), Martins, Vieira e Tavares (2014).

1.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A sociolinguística variacionista, teoria cujo precursor é o linguista William Labov, toma o vernáculo como seu principal objeto de estudo. Segundo Tarallo (2007, p.19), o vernáculo é o mesmo que a língua falada, sendo, portanto, “a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los”. Esse ambiente despreocupado de uso da língua entendia-se por “caos linguístico”. E a sociolinguística variacionista tem por objetivo sistematizar esse “aparente caos” que seria

um campo de batalha em que duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa [...] se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência, ou, mais fatalisticamente, em um combate sangrento de morte. (TARALLO, 2007, p. 5)

Às mesmas maneiras de se dizer a mesma coisa se dá o nome de “variantes linguísticas” e a um conjunto formado por essas variantes se dá o nome de “variável linguística”. Como já dito, nesta pesquisa, tomaremos como objeto de estudo a variável relativa à retomada do objeto direto a partir das seguintes variantes: pronome clítico, pronome nominativo, SN anafórico e objeto nulo. Para Labov (2008, p. 26), uma variável linguística é apropriada para análise quando apresenta as seguintes propriedades: frequência (ocorrência repetida), estruturação (integração do item no sistema linguístico) e estratificação (distribuição desproporcional). Sendo assim, nossa variável de estudo se configura como um objeto apropriado para análise, pois é nítida a frequente ocorrência das variantes que compõem a variável do acusativo anafórico de 3ª pessoa no português brasileiro, assim como também a integração das variantes, a exemplo do objeto nulo que vem cada vez mais ganhando espaço no sistema linguístico e se tornando a melhor alternativa quando se está em

dúvida entre usar a forma prestigiada (o clítico) ou a forma estigmatizada (o pronome nominativo). E nossa variável também apresenta uma distribuição desproporcional, já que as variantes objeto nulo e sintagma nominal, como já apontam estudos anteriores ao nosso (ver Duarte e Ramos (2015), ocorrem numa frequência bem mais significativa do que as variantes pronome clítico e pronome nominativo.

Segundo Tarallo (2007), o ponto de partida para o estudo da língua é o objeto – o que ele denomina de “fato linguístico”. Por ser a teoria desta dissertação a sociolinguística, o nosso objeto será um “fato sociolinguístico”. Nas palavras de Tarallo:

O fato sociolinguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento e o lançamento de novas hipóteses (TARALLO, 2007, p. 18).

Na tentativa de sistematizar o “aparente caos” do objeto tomado para análise neste trabalho, assim como a de outros objetos linguísticos, lança-se mão dos seguintes passos que constituem uma pesquisa sociolinguística (TARALLO, 2007, p. 10):

- 1 – levantamento exaustivo de dados de língua falada;
- 2 – descrição detalhada da variável;
- 3 – análise dos possíveis fatores condicionadores;
- 4 – encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade;
- 5 – projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade.

Daremos maior destaque à seguinte citação de Tarallo (2007), que leva em consideração os resultados obtidos com o modelo de análise sociolinguística apresentada anteriormente. Essa citação vai de encontro ao que será discutido no próximo tópico, no qual será discutida a inflexibilidade das regras gramaticais no ensino de língua portuguesa que tem ocorrido nos bancos escolares, inflexibilidade à qual nos opomos e a qual buscamos combater.

Os resultados finais da análise propiciarão a formulação de regras gramaticais. Estas, no entanto, devido à própria essência e natureza da fala, não poderão ser categóricas, optativas ou obrigatórias. Serão, conseqüentemente, regras variáveis, pois o favorecimento de uma variante e não de outra decorre de circunstâncias linguísticas (condicionamento das variantes por fatores internos) e não linguísticas (condicionamento das variantes por fatores externos, tais como: faixa etária, classe social etc.) (TARALLO, 2007, p.11)

Para esta pesquisa, faz-se indispensável o destaque da citação anterior, pois ela está na base do que desejamos atingir: *a formulação de regras variáveis para o fenômeno da retomada do objeto direto*. Tentaremos atingir esse objetivo, sem que para isso precisemos valorar uma ou outra variante estudada, pois essa valoração ao ensino de língua portuguesa pautado apenas no reconhecimento e validação da gramática normativa já ocorre quando se categorizam as variantes em padrão/não-padrão, conservadora/inovadora e de prestígio/estigmatizada. E essa categorização não se fará mais necessária, pois o que ocorre na maioria dos casos é que “a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade” (TARALLO, 2007, p.12). Também faz parte do nosso estudo fazer com que o aluno domine a norma padrão da Língua Portuguesa, mas não consideramos que essa divisão entre variantes prestigiadas e não prestigiadas possa ser uma forma enriquecedora de ensino, já que não vem apresentando resultados positivos até então no ensino de língua materna. Então, propomos aqui deixarmos de lado essa divisão entre “certo” e “errado” (ou mesmo “adequado” e “inadequado”) e passarmos a olhar o ensino de gramática como um lugar de questionamentos e de formulação de hipóteses sobre o porquê e como, para quem e quando as expressões linguísticas significam o que significam. Acreditamos que essa maneira nos proporcionará melhores resultados na autonomia da escrita do português da escola. Não quero dizer que deixando de lado a discussão, a valoração social acerca das variantes não seja importante ou que não exista, não se trata disso, a avaliação social das variantes sempre vai existir, mas não é ensinando a partir dessas valorações que vamos atingir o desejado: leitores e escritores de eficiência em Língua Portuguesa.

É importante destacar que no cerne de toda essa discussão está a variação. E por esse motivo, a sociolinguística variacionista é a teoria base para o estudo ora apresentado. É a variação que move os moinhos quando o assunto é língua, pois ela é intrínseca a qualquer língua natural. Destacamos, pois, a importância da teoria variacionista retomando as palavras de Labov:

A maioria dessas variações ocorre apenas uma vez e se extinguem tão rapidamente quanto surgem. No entanto, algumas são recorrentes e, numa segunda etapa, podem ser imitadas mais ou menos extensamente, e podem se difundir a ponto de formas novas entrarem em contraste com as formas mais antigas num amplo espectro de uso. (LABOV, 2008, p. 20).

Em WLH (2006), encontramos que a coexistência de formas distintas da mesma língua é algo normal. Assim, um uso não anula o outro; são “estilos”, “padrões”, “níveis culturais” ou “variedades funcionais” distintas que podem perfeitamente ocorrer em harmonia.

Para WLH (2006, p.97), essas formas assumem as seguintes características:

- oferecem meios alternativos de dizer a mesma coisa: ou seja, para cada enunciado em A existe um enunciado correspondente em B que oferece a mesma informação referencial (é sinônimo) e não pode ser diferenciado exceto em termos da significação global que marca o uso de B em contraste com A.
- estão conjuntamente disponíveis a todos os membros (adultos) da comunidade de fala. Alguns falantes podem ser incapazes de produzir enunciados em A e B com igual competência por causa de algumas restrições em seu conhecimento pessoal, práticas ou privilégios apropriados ao seu status social, mas todos os falantes geralmente têm a capacidade de interpretar enunciados em A e B e entender a significação da escolha de A ou B por algum outro falante.

O que acontece com as quatro formas de acusativos anafóricos de 3ª é que elas são legitimamente correspondentes, porém o pronome nominativo na posição de acusativo ainda é discriminado por grupos mais favorecidos ou em ambientes mais formais, sendo considerado uma forma “pobre” de falar, associada a classes menos favorecidas. Ao se discutir língua X classe social, Calvet (2002) aponta os estudos de Basil Bernstein sobre código restrito e código elaborado. O código restrito seria um sistema primário, com limitações e enquanto o código elaborado seria, como o próprio nome já diz, algo mais organizado, frases com estruturas mais complexas. Para Bernstein, segundo Calvet (2002, p.18), o código restrito seria “o único que as crianças dos meios desfavorecidos dominam, e o código elaborado seria dominado pelas crianças das classes favorecidas, que dominam também o código restrito”. Como pudemos ver, a norma mais prestigiada sempre estará associada à classe mais alta que costuma ter acesso a um grau de escolaridade também mais alto. No entanto, não podemos permitir que as variantes tidas como “não cultas” continuem sendo consideradas “menores” ou “menos elaboradas”, pois, como veremos na próxima seção, essas variantes pertencem a normas distintas, mas todas elas são regidas por uma organização gramatical e estão situadas em um contexto social específico motivador.

1.2 NORMA E GRAMÁTICA

Passam-se os anos, renovam-se os termos, mudam-se os conceitos, mas os questionamentos sobre norma e sobre gramática da língua portuguesa continuam cada vez mais tensos e nublados no universo da escola. Tal fato não se deve ao descaso sobre o assunto. Muito vem sendo feito na área dos estudos linguísticos, novas teorias vêm sendo pesquisadas e ganhando espaço e é, justamente, aí que surge o problema: as novas e velhas teorias parecem não se entender e, assim, disputam espaço num panorama em que o domínio da língua representa poder/*status*.

A variação (e conseqüentemente a mudança) linguística, fenômeno implacável presente em todas as línguas naturais – brevemente discutida no tópico anterior - é pivô dessa discussão. Na busca por entender a variação, recorre-se ao estudo da norma, ao estudo da gramática. Porém, o que é mesmo norma? E o que é mesmo gramática? Abre-se, então, outra discussão que também não tem uma definição única. Mas, afinal, como ensinar Língua Portuguesa diante de tantas indagações, de tantas dubiedades? Como garantir um ensino eficaz, se ainda há tanto conflito com relação a uma identidade linguística, muitas vezes mascarada sob o rótulo da homogeneidade. Talvez nunca consigamos responder a essas interrogações, mas a partir desse ponto, daremos início a uma discussão sobre norma(s) e gramática(s).

Antes de tudo, seria fundamental o reconhecimento de que a norma padrão existe, mas ela não pode continuar sendo tomada como única forma “ideal”, da qual variam outras normas. As variedades linguísticas existem e independem da norma padrão; a variação é fruto do amplo uso linguístico que a gramática de uma língua natural permite. Não existe uma norma padrão e variantes dessa norma padrão; o que existe, na verdade, são variedades linguísticas que, juntas, compõem o que chamamos de língua e a norma padrão é um construto idealizado. Para Faraco (2008, p. 71), “não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto das variedades, ou seja, elas não são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua”.

Entendamos, inicialmente, o que é norma, para, em seguida, apresentarmos alguns conceitos de normas linguísticas muito discutidas na academia (e distante da escola), mas,

mesmo assim, ainda confundidas. Faraco (2008, p.35) conceitua norma da seguinte forma: “determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, o que é corriqueiro, usual”. Partindo do princípio de que não existe uma única forma corrente de falar a língua, nem de escrevê-la, chega-se à conclusão de que também não existe uma única norma. Cada variedade da língua tem sua norma, tem sua singular organização e está situada em um contexto social específico motivador. E ainda sobre norma ou normas, pontuam-se duas concepções gerais:

uma do nível da idealização do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (norma idealizada, abstrata, subjetiva); e outra do nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (norma de uso, concreta, objetiva). (MARTINS, VIEIRA E TAVARES, 2014, p.11).

Os conceitos de normas expostos aqui nos servirão de base para as análises feitas posteriormente das escritas escolares. Portanto, as definições de norma apresentadas também nos auxiliarão na tomada de um posicionamento mais seguro diante das produções escritas coletadas para esta dissertação. Consideramos fundamental conhecermos a distinção entre esses conceitos de norma, mas tentamos aqui, principalmente, prezar pelo saudável convívio entre elas nos bancos escolares, pois negar uma ou outra – a culta ou a padrão – seria um contrassenso.

Diante do que foi apresentado como norma, partimos agora para uma essencial diferenciação do que seja norma culta e norma padrão, mesmo sabendo que sempre haverá discordâncias e que restarão pontos sem solução, já que

“Não existe, em suma, uma norma “pura”: as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas – haverá sempre sobreposições, desdobramentos, entrecruzamentos.” (FARACO, 2008, p.42)

De acordo com Faraco, por volta de 1960, o termo “gramática” começa a ser visto com certa negatividade. O velho ensino de nomenclatura, de decoreba, de exercícios mecânicos não estava mais em alta na sociedade. Ensinar gramática já não era tão “bonito”; passou a ser mais adequado aos novos padrões acadêmicos o ensino de norma culta. Era como se a “moda” tivesse passado, mas os costumes não, pois a mudança de nomenclatura não

mudou a forma de ensinar. Para Faraco (2008, p. 23), “a expressão norma culta caiu como uma luva. Não era uma expressão desgastada (por que era até então, de uso restrito) e vinha do discurso científico (o que lhe garantia certo *pedigree*)”. De lá pra cá, muita coisa permaneceu do mesmo modo, continuamos fazendo as mesmas análises linguísticas nas universidades, com os mesmos padrões de certo e de errado, com a mesma teoria do ensino tradicional de língua; a única coisa que mudou foi o nome dado a tudo isso.

Quando se fala em norma, não existe apenas a norma culta. Surge, então, a necessidade de classificar essas diferentes variedades de normas, de descrever seus aspectos característicos para poder distinguir uma norma da outra. Dessa forma, o termo “norma” adquire múltiplas faces: norma culta, norma padrão, norma popular etc; essas com diferentes níveis de registro. Alguns dos termos para norma alcançaram *status* positivo, outros receberam valor negativo, “isto é, embora não haja critérios linguísticos capazes de sustentar uma diferenciação qualitativa das normas, esta diferenciação ocorre e é feita por determinados segmentos da sociedade tomando por base valores sociais e políticos”. (FARACO, 2008, p. 54).

Atualmente, a grande problemática sobre norma gira em torno de dois termos ainda usados como sinônimos, mas que são completamente distintos: a Norma Padrão Brasileira e a Norma Culta Brasileira. Para muitos, até para professores da Língua Portuguesa, a norma culta é aquela almejada socialmente, pois denota prestígio. Esse pensamento, equivocadamente, deve-se à confusão ainda feita entre norma culta e norma padrão. “Não raras vezes, observam-se professores preferindo o termo norma culta para o que acaba de se identificar como norma-padrão”(MARTINS, VIEIRA e TAVARES, 2014, p.12). O adjetivo “culto” apresenta um valor social positivo, um *status* aparentemente maior que o termo “padrão”; no entanto, esse mesmo adjetivo cria uma polêmica preconceituosa, na qual todas as formas que não pertencessem a essa norma seriam consideradas “incultas”, “inferiores”. Mesmo que hoje seja difícil classificar ou determinar que expressões linguísticas fazem parte da norma culta brasileira, o que se sabe é que a norma culta não é tão escassa na fala dos brasileiros, pelo menos não daqueles considerados letrados - o conceito de letrado é outro ponto que provoca pontos de vista opostos. Faraco (2008, p.54) mostra que a expressão norma culta “deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita”. Como podemos ver na citação anterior,

o termo “norma culta” se refere a um aspecto puramente linguístico, não sendo correto ser tomado como avaliação para outras dimensões sociais; não dominar a norma culta não significa que o falante seja mais ou menos culto socialmente. No entanto, o que acontece é o preconceito linguístico, é o julgamento da “norma do outro”, da “norma diferente da sua” como “menor”, “sem valor”, “errada”.

Em Martins, Vieira e Tavares (2014, p.12), encontramos que Labov (1972) estabelece três termos para esses tipos de julgamentos linguísticos: os indicadores, que são usados pelos falantes indistintamente, pois não recebem nenhum tipo de valoração (nessa categoria podemos colocar o objeto nulo); os marcadores, valorados positivamente ou negativamente, a depender do contexto em que estão inseridos, (o sintagma nominal talvez se encaixe nessa posição, já que seu constante uso pode causar estranhamento, mas, às vezes, só ele pode ocorrer em determinadas situações como quando o referente já está muito distante textualmente); e os estereótipos, que são valorados negativamente, sendo estigmatizados (como o pronome “ele/ela” na posição de objeto direto anafórico). Esses julgamentos são externos à língua, já que, internamente, toda língua segue a sua gramática, segue as suas regras de significação e não existe a boa gramática e a má gramática; existe o que é gramatical e agramatical e, sendo gramatical, toda variedade é boa e funcional. No entanto, a língua é uma forma de poder e sempre vão existir aqueles que dela fazem uso para se sobressair.

Ao lidarmos com norma, correção, lidamos com preconceito, e preconceito com relação à língua é equivalente a muitos outros, como o social (de que estrato provém?), regional (qual o dialeto mais prestigiado no país?), religioso, racial, e, como qualquer um deles, está enraizado e é difícil de ser vencido. (CALLOU, 2011, p.17)

Na Europa, nos fins do século XV, em meio à unificação política, em busca de união econômica e social, surge também a necessidade de uma unificação linguística, de uma referência para a grande heterogeneidade linguística. Nessa busca por homogeneidade, criaram-se instrumentos normativos, gramáticas e dicionários, que prescreveriam um padrão linguístico a ser seguido como modelo. Até hoje, esses modelos ainda prevalecem com a face da norma padrão. E sobre norma-padrão, Faraco (2008, p. 73) esclarece que “não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”.

Embora o padrão não se confunda com a norma culta, está mais próximo dela do que das demais normas, porque os codificadores e os que assumem o papel de seus guardiões e cultores saem dos extratos sociais usuários da norma culta. Se esse é um fator de aproximação, é

também um fator de tensão, porque o inexorável movimento histórico da norma culta tende a criar um fosso entre ela e o padrão, ficando este padrão cada vez mais artificial e anacrônico, se não houver mecanismos socioculturais para realizar os necessários ajustes. (FARACO, 2012, p. 40)

No Brasil, essa tentativa de unificação linguística também aconteceu, porém com objetivos diferentes, pois enquanto a Europa queria minimizar a profunda situação de heterogeneidade e isso estava ligado a um projeto de construção de estado unificado, o Brasil tinha como foco calar as vozes das minorias, as línguas indígenas, as variedades rurais, o popular, o informal.

Um traço equívoco da política linguística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português – com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia. (Houaiss *apud* SOARES (2012))

Como foi visto até então, norma padrão e norma culta não são, definitivamente, a mesma coisa. Aquela é uma abstração, esta é uma realidade. No entanto, os estudos atuais que tentam mostrar essa diferença e garantir a reflexão sobre os dois conceitos sofrem uma espécie de descrédito. Mudar esse fato é uma missão difícil e demorada, pois sabemos que essa tradição não decorre apenas de interesses linguísticos; a língua é poder e, como toda forma de poder, é disputada. Tentar mudar a crença em valores linguísticos implicaria mudar diversos fatores sociais, pois a língua é social. E nessa relação de cobrança, de identificação com determinado grupo, com determinada fala, o falante acaba pressionado a mudar de variedade, a adotar outras variedades que lhe dotem prestígio. “O importante é entender que tais valorações não são “naturais”, não são puramente linguísticas, mas resultam do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais”. (FARACO, 2008, p.72). No entanto, esse fato ainda é difícil de ser compreendido, às vezes, por falta de conhecimento mesmo do falante, que cresceu pensando que não sabe bem o português porque não usa a norma padrão no seu dia-a-dia, pois,

para o falante comum, usuário da língua, não há variação, só uma dualidade opositiva, o “certo”, a “norma” (prescritiva) e o “erro”. A questão de norma e variação, pluralidade de normas, fica restrita àqueles especialistas que possuem maior conhecimento de e sobre a língua (CALLOU, 2011, p.16)

Desse modo, cabe ao professor de língua portuguesa levar essa discussão para a sala de aula e promover o estudo da variação, sem com isso priorizar uma ou outra forma. Nesse sentido, a sociolinguística tem contribuído para o verdadeiro estudo da língua portuguesa, da língua em sua heterogeneidade, da língua viva. Martins, Vieira e Tavares (2014, p.10) apresentam três grandes contribuições dos estudos da sociolinguística variacionista desenvolvidos no Brasil; são eles:

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

Por fim, encerramos essa teorização acerca do mencionado sobre norma(s) com as palavras do estruturalista, precursor da linguística moderna.

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que ele foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que é difícil separá-las. (SAUSSURE, 2012, p. 40)

Iniciemos, então, uma discussão sempre necessária sobre gramática. O que é gramática afinal? Em que exatamente estamos falando quando falamos em gramática?

Segundo Faraco (2008, p. 130), “a gramática, como nós a conhecemos hoje, foi criação da cultura greco-romana. Os gregos e os romanos foram povos particularmente apaixonados por questões da linguagem”. Segundo o autor, a primeira gramática latina foi criada por Varrão⁴, que a definiu como “a arte de escrever e falar corretamente; e de compreender poetas”. Em nossa cultura gramatical, predomina a influência da gramática escrita por Prisciano⁵, “uma verdadeira síntese da tradição greco-romana, foi a última produzida pela cultura romana e é o grande modelo de tudo o que se fez daí para frente até

⁴ Filósofo e enciclopedista romano que viveu no século I a.C.

⁵ Importante gramático latino que viveu no século VI da era cristã.

hoje em termos de gramática escolar” (FARACO, 2008, p. 138). Como podemos perceber, a origem dos estudos gramaticais sempre esteve atrelada ao ideal do bem falar e do bem escrever, a tradição do normativismo se perpetuou e hoje está tão enraizada na sociedade que dificulta a reflexão sadia sobre o estudo da linguagem, tornando o estudo reflexivo da língua, em sala de aula, quase impossível.

A reminiscência dos ideais gramaticais não desapareceu e se perpetuou assumindo propósitos diferentes, tendo em vista que antigamente o estudo da gramática estava ligado ao desejo de atingir uma boa retórica e hoje, ao desejo de produzir uma padronização da língua ou mesmo uma polarização social. Infelizmente, o conceito de gramática, ainda, mais difundido (ou o único) nas escolas continua sendo o de gramática normativa. Esse modelo de gramática é tomado como “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2001, p. 16). E o que agrava a situação é perceber que aceitar as “verdades absolutas” da gramática normativa se apresenta bem mais cômodo, em sala de aula, a ter de refletir sobre algo tão complexo como a língua.

Assim como giram incompreensões em torno do termo “norma”, sobre o termo “gramática” também giram algumas controvérsias. O termo “gramática” é polissêmico e, até este momento, mencionamos apenas um sentido de gramática, aquele de um livro de regras para o “bom uso” da língua. No entanto, quando falamos em gramática, podemos estar nos referindo a um compêndio gramatical, a teorias gramaticais, ou, ainda, a uma disciplina ou simplesmente às regras de significação da língua. Este último conceito é quase totalmente desconhecido fora da academia em detrimento do primeiro conceito apresentado.

Travaglia apresenta os três conceitos de gramática mais difundidos na academia: Gramática normativa, “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2000, p. 24); gramática descritiva, “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (*idem*, p. 25); e gramática internalizada, “conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (*idem*, p. 28). O mesmo autor faz um panorama de outras definições de gramática, além das três principais já citadas acima: com relação à explicitação da estrutura e do mecanismo da língua, ele cita a gramática implícita, a gramática explícita e a gramática reflexiva; com relação ao objeto de estudo e de caráter sincrônico, cita a gramática contrastiva, a gramática geral e a gramática universal; com relação ao objeto de

estudo, mas de caráter diacrônico, a gramática histórica e a gramática comparada. A finalidade dessa enumeração é mostrar o quanto é complexo falar de gramática em meio a tantos conceitos sobre ela, e, por isso, não nos estenderemos expondo minúcias sobre cada um desses conceitos.

E, em meio a variados ideais de gramática, interessa-nos difundir o seguinte sentido de gramática: “por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?” (FRANCHI, 2006, p. 53). Nessa perspectiva, o importante na descrição gramatical é “estudar a variedade de recursos sintáticos expressivos, colocados à disposição do falante ou do escritor para a construção do sentido. Repetindo: gramática é o estudo das condições linguísticas da significação” (FRANCHI, 2006, p. 88). Para integrar e ilustrar o mesmo ideal defendido por Franchi, acrescentamos que

o trabalho com a teoria precisa ser uma construção: a reflexão, o pensamento científico, a curiosidade, as hipóteses para desvendarmos as relações, as categorias e as funções e, enfim, podermos responder por que o sintagma ou a sentença significam o que significam (FOLTRAN, 2013, p. 178-179)

Com já foi dito anteriormente, ocorre que se tornou mais cômodo “decorar” as regras prescritas pela tradição gramatical, do que estudar de forma reflexiva os diversos usos da língua portuguesa. Criar hipóteses significa ter de pô-las à prova, e por qual razão assumir esse desafio se já existe pronta uma gramática normativa que diz o que é certo e o que errado? É um pensamento acomodado, mas é assim que ainda se pensa nos dias de hoje. Apesar de todo esforço feito pelos linguistas a fim de não sermos mais julgados a partir de conceitos gramatiqueros, “pouca gente espera estudar gramática como parte de sua formação científica. Em vez disso, esperam que o estudo da gramática lhes forneça meios de desenvolver seu desempenho na língua padrão, principalmente na escrita” (PERINI, 2010, p. 18). Essa realidade não será nada fácil de ser mudada, pois envolve fatores extralinguísticos enraizados numa sociedade preconceituosa e elitista. Essa tentativa elástica de ensinar/estudar a língua não é, na maioria das vezes, acolhida de bom grado socialmente, principalmente, no ambiente escolar, já que muitos ainda não concebem o ensino de português fora das regras prescritas pela norma padrão.

A imagem da dificuldade no estudo de gramática é tanta, que o ensino de uma língua natural, no caso o português, chega a ser comparado à aquisição de uma língua estrangeira, como se o falante tivesse que aprender tudo de novo de sua própria língua. Não é à toa que,

em sala de aula, os alunos afirmam que o inglês - língua estrangeira mais ensinada nas escolas - é bem mais fácil que o português, que “o inglês não tem tantas regras como o português”. E assim caminha a relação desentendida dos alunos com sua própria língua, uma espécie de rejeição, pois não encontram motivos para estudo de tantas regras inflexíveis da sua própria língua, regras essas que são baseadas na modalidade escrita formal e não partem em nada da realidade linguística presente no contexto de sala de aula.

Kato (2013, p. 153) discorre que “a gramática da escrita procura manter as perdas gramaticais, ou recuperá-las de forma distorcida” e como resultado disso tem-se o surgimento de um “outro sistema, onde se misturam regras gramaticais e regras estilísticas. Isto porque a aprendizagem de uma segunda gramática é imperfeita e caracterizada por processos indutivos”. Esse outro sistema é o português que o aluno não compreende, como já diria Drummond: “O português são dois; o outro, mistério”. Ao se ver cobrado a usar determinada norma (no caso, a padrão), o aluno esquece que existem várias outras (no caso, a norma do aluno) de expressar o mesmo conteúdo. Essa informação é omitida em sala de aula, porque o que se almeja é que o aluno obtenha o domínio da gramática normativa. E aprender gramática normativa não pode ser um problema, nem queremos aqui torná-la um problema. A questão real é que mesmo ela tendo sido unicamente usada durante anos para o ensino de língua portuguesa, e mesmo seu ensino continuado sendo privilegiado hoje, ela não está surtindo o efeito esperado que seria a prática escrita a partir do que prega. O aluno só estuda gramática normativa e mesmo assim não consegue aplicá-la. Assim sendo, chega-se à conclusão de que ensinar só por meio das prescrições normativas não está surtindo efeito positivo; muito pelo contrário, está fazendo com que o aluno saia da escola com aversão à norma padrão e, ao mesmo tempo, desacreditado da sua gramática de uso efetivo.

Para finalizarmos (ou começarmos) nossa discussão sobre gramática, aquela que ultrapassa o domínio mental de categorias gramaticais, que preza por esclarecer “por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?”, faremos uso das palavras de Foltran (2013) e as reafirmamos aqui.

Ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torna-los explícitos. É levar à percepção de que, apesar de termos um número infinito de possibilidades de sentenças da língua, temos um número bastante reduzido de estruturas linguísticas. Levar ao conhecimento e descrição dessas estruturas é um trabalho instigante, além de ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico”. (FOLTRAN, 2013, p. 175).

1.3 E, FINALMENTE, SIM AO ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

Depois de discorrer sobre os vários conceitos de norma(s) e de gramática(s) na seção anterior, nesta seção, pretendemos deixar explícito nosso posicionamento a favor do ensino de gramática na escola, principalmente, no que concerne ao ensino de sintaxe e de variação. Apresentaremos alguns fatores que dificultam esse ensino, porém, tentaremos discutir possíveis soluções, ou diferentes maneiras de ensinar/estudar gramática.

O estudo da gramática foi e sempre será alvo de discussões. Pois, aparentemente, ao discutimos gramática, estamos discutindo o ensino de Língua Portuguesa de forma geral, como se o ensino de língua portuguesa se baseasse curricular e unicamente no ensino de gramática normativa. Sabemos que essa proposição não é válida; no entanto, a aversão às aulas de português se dá, na maioria dos casos, devido a essa visão de que estudar português é estudar gramática normativa e só.

Esse cenário negativo tem suas motivações. Soares (2012), em seu artigo “Português na escola: história de uma disciplina curricular”, apresenta um panorama do português como disciplina curricular. Ela discute que, apesar da familiaridade que temos hoje com o ensino de língua portuguesa, essa foi uma disciplina que só foi incluída no currículo escolar nas últimas décadas do século XIX, destacando que, até o fim do Império, as disciplinas do ensino de língua portuguesa eram a retórica, a poética e a gramática, fundidas numa única disciplina denominada Português. Depois, seguindo a ideologia do regime militar, o nome da disciplina foi mudado para atender aos padrões de desenvolvimento da ideologia vigente; passou então a se chamar Comunicação e expressão e Comunicação em Língua Portuguesa, na qual o foco não era mais o estudo sobre a língua, mas, sim, o uso da língua. Foi nessa época também que se questionou o ensino de gramática no ensino fundamental. Os estudos tradicionais, pautados na fala e na escrita dos escritores nomeados, já não serviam aos ideais de desenvolvimento da época. No entanto, os novos nomes dados à velha disciplina não resistiram às teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas – linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso – voltando a se chamar novamente Português. Soares (2012) expõe a importância dessas novas teorias linguísticas para o ensino de língua portuguesa na escola (apresentamos na seção anterior algumas das contribuições da sociolinguística), juntamente com a importância da democratização do sistema escolar e da abertura para alunos de classes populares que antes não tinham acesso à educação, pois poucos eram os privilegiados que podiam se escolarizar. Dessa forma,

o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina de português. (SOARES, 2012, p. 156).

Mesmo diante desse novo panorama sócio-escolar, a gramática continuou prevalecendo como assunto nas aulas de língua portuguesa, sem nenhuma mudança de postura e sem levar em consideração seu novo público e sua diversificada realidade linguística. De lá pra cá, as mudanças não foram tantas; o ensino de gramática continua não considerando as diferentes variedades da língua portuguesa e o resultado disso é, como já comentado, o bloqueio do aluno em relação à sua própria língua e a aversão às regras gramaticais. Essa forma de ensino pode provocar em alguns alunos o receio de falar e, principalmente, de escrever, já que a sua língua vernácula é tratada como “errada” e a que a escola ensina, inicialmente, não apresenta funcionalidade para ele.

Se do século passado pra cá já houve tentativa de mudança, se até o nome da disciplina já foi trocado num tentativa vã de mudança de atitudes, então, por que hoje, que temos mais conhecimento e pesquisas sobre o assunto, parece impossível transformar o modo como se ensina o português na escola? Por que tantos estudos são ainda recriminados em nome de um ensino de língua idealizada? Mesmo com tantas pesquisas, com tantas discussões, hoje parecemos mais confusos que outrora; ao menos, com certeza, parecemos mais contrariados, já que é difícil tratar de novas teorias linguísticas fora dos muros da universidade. É como se o que se aprende na universidade pudesse ser discutido apenas lá, não parecendo viável para o ensino nas escolas. Mas isso é algo que não é verdade, pois, com certeza, adotar novas teorias é arriscar, é começar de novo; no entanto, estaríamos começando algo realmente produtivo, em vez de continuarmos mantendo um ensino que não vem surtindo resultados positivos.

Apesar de tanto obstáculos a serem ultrapassados, estamos aqui para dizer sim ao ensino de gramática na escola! Não ao ensino vazio de gramática que muito se apresenta, mas sim ao ensino científico de gramática. A gramática ensinada como ciência, aquela que cria caminhos para encontrar respostas. Há como mudar esse quadro; no entanto, alguma medida deve ser adotada e posta em prática, se não vamos continuar “chovendo no molhado”, apenas discutindo os mesmos dilemas sem apresentar soluções práticas que podem estar na simples

mudança de postura do professor diante do seu material didático e de sua postura em relação ao ensino de língua.

Pensando na mudança, poderíamos dizer que o caminho mais fácil seria simplificar o modo de ensino. No entanto, já considero fácil o caminho a ser percorrido na gramática normativa. Isso é contraditório, considerando-se que os alunos tomam o estudo de gramática como difícil. Acontece que a dificuldade do ensino de gramática pode estar justamente na facilidade do “modo decoreba”. Essa facilidade diz respeito ao fato de os alunos não precisarem se questionar quanto ao uso das regras gramaticais, eles apenas têm que saber distinguir o “certo” do “errado”, mas não são levados a questionar o porquê de um uso em vez de outro, não são estimulados a pensar em regras variáveis. O modo de ensino “fácil e prático” não é sinônimo de eficiência. Posto isso, com relação à postura adotada pelo professor de língua portuguesa, faz-se necessário expor que “para ensinar gramática não se precisa lançar mão de uma teoria sofisticada. Até podemos fazê-lo, mas não é imprescindível. Ensinar gramática é tornar transparente o que dá suporte ao uso que fazemos da língua”. (MARTINS, 2013, p. 192). Da mesma forma, afirma Perini (2010, p. 23), “fatos complexos requerem uma descrição complexa, e qualquer outra saída acarreta a transmissão aos alunos de uma imagem falsa do fenômeno estudado”. Ao se falar de um ensino sofisticado ou complexo, não estamos falando de algo incompreensível para os alunos; muito pelo contrário, estamos defendendo um ensino significativo/reflexivo de língua, um ensino dos usos.

Outra questão que deve ser levada em consideração, na hora que se pensa em ensino de gramática, é que “esse ensino tem importância e metas diferentes, dependendo do nível que estamos focando. Por isso, precisamos esclarecer de que ensino estamos falando e, conseqüentemente, de que tipo de formação precisamos dar conta” (FOLTRAN, 2013, p.167) Nesta pesquisa, estamos falando do ensino de gramática com foco nas regras variáveis e estamos trabalhando com um público que já possui uma grande carga de conteúdos, já que se trata de uma turma de 9º ano, alunos que estão encerrando uma etapa e devem estar preparados para receber os conteúdos no Ensino Médio. Trabalhamos as regras variáveis a partir do estudo do acusativo anafórico de terceira pessoa. Para trabalhar esse fenômeno é imprescindível o estudo da sintaxe. No entanto, a sintaxe virou sinônimo das “assustadoras” orações subordinadas nas aulas de português; a sintaxe e o estudo dos termos e de suas relações sintáticas: sujeito, predicado, objeto, adjunto. Essa visão acaba limitando tanto o professor de língua portuguesa quanto o aluno na hora de estabelecer relações mais científicas

sobre a língua. Foltran (2013, p. 173) defende, com relação ao ensino de gramática, que “trata-se de reconhecer suas limitações tanto de natureza teórica como empírica, pois não podemos mais aceitar muitas das orientações teóricas ou normativas apresentadas lá. A utilização desse material não pode ser ingênua”. A posição da autora, provavelmente, é direcionada aos compêndios gramaticais normativos, aqueles que elegem a norma padrão como única variedade da língua portuguesa a ser apreendida na escola.

Como podemos perceber, a questão não é o ensino de gramática, mas sim como se dá esse ensino, que gramáticas são ensinadas na escola. Já foi posto que as regras da gramática normativa apresentam suas limitações, que o professor não precisa se deter apenas a uma teoria simplista para ensiná-las; também foi dito que o professor deve saber que propósitos deseja alcançar em sala de aula. Sobretudo, ressalto aqui a importância das palavras de Foltran (2013) ao dizer que não se pode mais se portar de maneira ingênua diante do conteúdo da gramática normativa, as quais aproveito para ir além e dizer também que não dá para fingir não fazer parte dessa realidade e, pior, fingir que nada pode ser feito para mudá-la. Não diria que há aí uma relação de comodidade, mas, com certeza, de passividade diante da dificuldade do ensino de gramática. A passividade acontece no ensino de gramática, quando a situação não está satisfatória, mas fazer diferente requer tempo e esforço, então a tentativa de solução é deixada de lado, já que a missão realmente não é fácil, pois “parece muita coisa a fazer, e é; parece difícil e é; e talvez fique caro. Mas educação não se faz com soluções fáceis e baratas”. (PERINI, 2010, p.41)

Falando dessa maneira até então, parece que o ensino de gramática, ao ser feito de um modo reflexivo, resolverá todos os problemas de leitura e de escrita que decorrem de anos de descaso do ensino público e que são originados de diversos fatores. Sabemos que a mudança não funciona como mágica, por mais que uma nova maneira de ensino tenha objetivos definidos e busque atingir melhores resultados na prática escrita do aluno, não basta só o ensino de gramática para resolver os problemas frequentes em Língua Portuguesa, no entanto sem ele pouco o problema se resolverá. Segundo Barbosa (2011, p. 32), “sem o trabalho do professor de Língua Portuguesa, aquele que ensina, também, categorias gramaticais, esses alunos vivenciarão maior dificuldade de ler e entender esses e outros escritores cuja referência de norma e estilo não participa de seu padrão vernáculo”. Conforme Vieira (no prelo),

Para que esses elementos sejam reconhecidos e manejados como matéria produtora de sentido, eles obviamente precisam ser tratados como objetos de ensino, numa abordagem reflexiva de gramática, e sistematizados na medida e no momento oportunos e adequados ao alunado, em cada série escolar. Cabe lembrar que essas são tarefas exclusivas das aulas de português. (VIEIRA, no prelo)

Certamente, apenas a aula de gramática, independente da metodologia adotada, não solucionará todos os problemas linguísticos pelo quais os alunos passam. No entanto, quando essa disciplina deixar de ser uma aula de “certo e errado” e passar a ser uma disciplina de pesquisa, de levantamentos de dados, de formulações de hipóteses, os alunos, provavelmente, conhecerão seu significado e, com certeza, se sentirão mais a vontade para estudá-la. Isso não significa que as aulas de norma padrão deixarão de estar no conteúdo programático da disciplina de português, elas permanecerão, “vamos continuar tendo que estudar o português padrão, e vamos continuar sentindo aquela sensação de frio na barriga na hora de escrever um texto de mais responsabilidade”, (PERINI, 2010, p. 19), mas não mais as aulas de português se deterão ao ensino de norma padrão, como até hoje acontece, as aulas de língua devem compreender o ensino de suas variedades linguísticas, deve partir delas para o ensino de regras e deve considerar que regras não são inflexíveis. Dessa forma,

se o aluno for alvo de um ensino que lhe apresente a gramática tradicional escolar como uma língua, e não como a descrição de parte da língua escrita literária somada ao conjunto de certas convenções artificiais: ele sempre pensará que está tudo errado e que as pessoas estão destruindo a língua. (BARBOSA, 2011, p. 50)

A fim de que esse pensamento tradicional seja desconstruído, defende-se o ensino de gramática baseado na língua em uso, a partir do qual as regras, já estabelecidas pela gramática normativa, possam ser questionadas, comparadas e apreendidas. Para fundamentarmos tal discussão, nos basearemos mais profundamente em Perini (2010) e na sua visão de “para que estudar gramática?”. Para Perini, todo cidadão necessita passar pelo que chama de “alfabetização Científica”. Esse tipo de alfabetização promoveria no aluno a capacidade de criar/descobrir métodos que lhes permitissem chegar às respostas de questões por eles levantadas. Segundo Perini (2010, p. 32), “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados”, já que “a ciência é o caminho, não o ponto de chegada” (p.33). Ao tratar o ensino de gramática como um caminho para possíveis soluções ou respostas, se estará ensinando ao aluno um método a ser aplicado não só em um caso gramatical, mas sim em vários casos. Quando - e como acontece normalmente - se dá aos alunos as respostas, eles provavelmente não conseguem reproduzir

um caminho de chegada até a resposta dada. Isso nos lembra um velho ditado popular, o de não dar o peixe, mas ensinar a pescar. Ensinar o caminho da pesquisa é dar aos alunos a ferramenta necessária para que ele possa ser autônomo diante de seus próprios questionamentos.

Valendo-nos dos conceitos apresentados sobre alfabetização científica (cf. Perini, 2010) e do conhecimento que se tem dos modelos de aulas praticados, podemos dizer que o trato dado ao ensino de gramática, nos dias atuais, não satisfaz a proposta de ensino reflexivo, pois o aluno apenas decora e repete (ou tenta repetir) o que pede a norma padrão. E dessa forma como está, o aluno jamais saberá como ou por que se chegou aquele resultado e por que aquele resultado foi considerado o “correto” em meio a tantos outros resultados.

Quer dizer que o ideal seria que o ensino da norma padrão fosse abolido das escolas? Com certeza, não. O ensino da norma de prestígio é fundamental para o aluno, não queremos dizer que ele deve deixar de estudá-la. Se faz urgente mostrar que a norma padrão não é a única forma de estudar a língua, muito menos a que representa a língua portuguesa em sua totalidade. Isso deve ficar claro para que os fenômenos não mencionados pela gramática normativa não permaneçam sendo considerados “errados” e fazendo com que os alunos passem todo tempo pensando que não sabem gramática, porque não sabem norma padrão.

No desejo de que a gramática passe a ser considerada e estudada como uma disciplina científica, Perini (2010, p.39-40) sugere algumas mudanças que podem suscitar a diferença:

- 1) abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita;
- 2) assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem;
- 3) procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles;
- 4) abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo completo de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto;
- 5) apresentar a ideia, revolucionária para alguns, de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas.

Como pudemos observar, as sugestões, acima elencadas, são simples e muitas delas já foram mencionadas, com outras palavras, neste mesmo capítulo. Elas envolvem uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, uma mudança de postura frente ao ensino de língua. Não há como continuar trabalhando gramática sem considerar a variação, o ensino da variação no sentido de domínio de diferentes normas.

Não deveria ser difícil trabalhar com a variação nas aulas de português, já que é quase impossível ensinar língua sem falar em suas variações? A fim de tornar essa forma de ensino em algo aplicável no ensino de língua, Vieira (2016) propõe a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática: (1) Ensino de gramática e atividade reflexiva; (2) Ensino de gramática e produção de sentidos e (3) Ensino de gramática, variação e normas.

Para a autora, o eixo (1) é transversal aos eixos (2) e (3), pois

Entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas com matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazer a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica. (VIEIRA, no prelo)

O eixo (2) se refere às operações de produção de sentido nos textos, como identificação, caracterização, processualização, modalização e relação (cf. Pauliukonis, 2011). Para Vieira (no prelo), o reconhecimento de “elementos gramaticais como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de texto”.

No eixo (3), o trabalho com a variação se dá a partir do reconhecimento das estruturas das normas/variedades, na fala e na escrita, de indivíduos escolarizados. A intenção desse processo de reconhecimento é proporcionar a comparação entre essas normas. Para Vieira (no prelo), é necessário a avaliação da proximidade ou da distância dessas normas em relação:

- (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola;
- (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias;

- (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Como podemos ver, os três eixos se completam formando um cenário de atuação realmente aplicável e com base em pontos significativos para nossa pesquisa. Encerramos este capítulo, com as seguintes palavras de Vieira (2013), as quais resumem nosso ideal ao fim deste trabalho:

Propõe-se aqui que a eficiência na formação de alunos leitores e produtores de texto não pode prescindir do reconhecimento (nível da recepção) e da manipulação (nível da produção) do que se intitula variação linguística. Em outras palavras, é preciso conhecer as formas alternantes relativas a cada fenômeno variável, em qualquer dos níveis gramaticais, para que se desenvolva com êxito o letramento dos estudantes em seus diversos níveis escolares. (VIEIRA, 2013, p.59).

2 O ACUSATIVO ANAFÓRICO EM PORTUGUÊS: NORMA E NORMAS DE USO

Neste capítulo, apresentaremos como o acusativo anafórico é visto em diferentes gramáticas e, logo em seguida, mostraremos os resultados de alguns estudos linguísticos anteriores sobre o fenômeno, que já nos mostram como vem se configurando a atual situação do uso dos acusativos anafóricos tanto na modalidade oral como na modalidade escrita do português brasileiro. Na última seção deste capítulo, apresentaremos também as questões, hipóteses e objetivos desta pesquisa.

2.1 O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS

Nesta seção, exibimos o trato dado às formas acusativas anafóricas por diferentes gramáticas do português. De antemão, podemos dizer que as visões encontradas em cada uma das gramáticas não foram semelhantes. Algumas gramáticas já encaram as variantes de acusativos anafóricos de terceira pessoa como formas efetivas no PB; outras nem fazem menção às variantes, já que consideram apenas o pronome clítico como forma de retomada por objeto direto anafórico.

2.1.1 Gramáticas tradicionais

Iniciamos essa exposição pelas gramáticas que ainda não consideram as variantes ele/ela, sintagma nominal e objeto nulo como formas remissivas em posição de objeto direto anafórico. Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Celso Cunha e Lindley Cintra (2008) fazem um breve resumo do uso das formas clíticas na posição de objeto direto:

- Antes do verbo, o pronome oblíquo deve se apresentar nas formas *o, a, os, as*.
(7) Ex: Não **a** quero incomodar.
- Depois do verbo e ligado por um hífen, o pronome oblíquo assumirá diferentes formas a depender da terminação do verbo:
 - Terminando em vogal ou ditongo oral, as formas oblíquas serão *o, a, os* e *as*.
(8) Ex: Ele carregava-**a** dia e noite.
 - Terminando em -r, -s ou -z, os pronomes oblíquos assumirão as formas *-lo, la-, -los, -las*.
(9) Ex: Gostava de carregá-**la** dia e noite.
 - Terminando em ditongo nasal, os pronomes oblíquos assumirão as formas *-no, -na, -nos, -nas*.

(10)Ex: Entreguem-**no** a ela.

Além de os autores só apontarem como acusativo, fundamentalmente, as formas oblíquas dos pronomes pessoais, ainda sugerem o não uso do pronome nominativo ele/ela. Vejamos:

Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome ele(s), elas(s) como objeto direto em frases do tipo: Vi **ele**. Encontrei **ela**. Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, deve ser hoje evitada. (CUNHA E CINTRA, 2008, p.302).

Cunha e Cintra não abrem discussão sobre as variantes objeto nulo e sintagma nominal. Da mesma forma Evanildo Bechara, na *Moderna Gramática Portuguesa*, sobre pronomes, diz que as formas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, consideradas formas retas, assumem, a rigor, a função de sujeito, enquanto para cada forma reta há uma forma oblíqua correspondente que assumirá a função de complemento na frase. No entanto, Bechara (2009) ainda concebe casos em que essa norma pode ser contrariada, nos quais o pronome nominativo *ele* pode ser usado como objeto direto:

O pronome ele, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de todo ou só (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou em verso: “No latim eram quatro os pronomes demonstrativos. *Todos eles* conserva o português”[PL.1,398]. “Subiu! – e viu com seus olhos/ *Ela* a rir-se que dançava...”[GD *apud* SS]. “Olha *ele!*” [EQ *apud* SS]. (BECHARA, 2009, p.175)

Mesmo que Bechara abra uma discussão sobre o uso do pronome nominativo utilizado na função de objeto direto anafórico, sabemos que o uso desse pronome vai além dos casos citados por ele.

2.1.2. Gramáticas modernas

Passemos, então, para a descrição feita por gramáticos-linguistas que já consideram outras variantes de acusativo anafórico além do pronome clítico.

Enquanto as gramáticas normativas anteriormente apresentadas só consideravam o pronome clítico como objeto direto anafórico, Perini aponta, em sua “Gramática do português brasileiro”, que o mesmo já não faz mais parte do quadro pronominal do português brasileiro. Perini (2010, p.116) afirma que “os oblíquos são formas alternantes dos pronomes pessoais

eu, *você* e *nós*, além do pronome reflexivo *se*. No PB, só esses pronomes têm formas oblíquas”, e, em seguida, nos apresenta o seguinte cenário para esse fenômeno:

Tabela 01 – Formas retas e oblíquas do PB

FORMA RETA	FORMA OBLÍQUA
Eu	me, mim, -migo
você, (tu)	te, (tigo), (ti), (lhe)
nele, ela	—
nós	nos, -nosco
vocês	—
eles, elas	—
—	se [reflexivo]

Fonte: PERINE (2010, p.116)

Segundo Perini (2010), as formas entre parênteses são de uso restrito, só sendo correntes em parte do território brasileiro. Como podemos observar na tabela acima, os pronomes que não têm formas oblíquas (*ele/ela*, *vocês*, *eles/elas*) são usados em todas as funções, sem mudança de forma:

- A- Eu encontrei **ela** no cinema,
- B- Vou convidar **vocês** para o meu aniversário.

Nesse sentido, as formas padrão para os exemplos anteriores – respectivamente:

- A - Eu **a** encontrei no cinema
- B - Vou convidá-**los** para o meu aniversário

não seriam imprescindíveis no nosso quadro pronominal do português brasileiro, visto que há outras estratégias que poderiam assumir a função de complemento.

Aparentemente, a frequência de uso do pronome nominativo tem sido maior na função de objeto direto no português brasileiro falado – em contextos menos formais, do que a forma oblíqua. Na fala, esse índice acaba sendo bem maior do que na escrita (cf. Freire, 2012 e Duarte e Ramos, 2015). No entanto, não podemos generalizar usos de diferentes normas e de diferentes modalidades. É evidente que o quadro apresentado por Perini vem se configurando cada vez mais na fala brasileira, principalmente, nas situações menos formais,

mas não podemos esquecer, que em situações mais formais de fala e, principalmente, de escrita, o clítico é uma forte e eficaz ferramenta e se mantém no quadro pronominal assumindo uma função importantíssima de referenciação.

Faz parte do papel do professor apresentar, em sala de aula, as formas que estão efetivamente em uso na gramática do aluno – e esse é um dos objetivos desta pesquisa. Mas isso não quer dizer que o professor possa deixar de trabalhar uma das formas acusativas anafóricas – no caso, o clítico – só por que ela não ocorre no ambiente de sala de aula, pois é justamente na sala de aula que o clítico deve ser ensinado, justamente por não fazer parte da gramática “vernácula” do falante, mas ser necessário na escrita, em ambientes em que os alunos serão cobrados por seu uso. A escola então deve ativar esse conhecimento no aluno, fazendo com que ele possa relacioná-lo a algum contexto de sua vida pessoal ou social. Para Bagno:

As crianças que não foram ainda para escola (ou que jamais foram) e, por conseguinte, não têm acesso à leitura, só empregam duas formas de retomada anafórica de objeto direto de ÑP⁶: o objeto nulo (Ø) ou o pronome ele. Isso significa que o clítico *o* e flexões não fazem parte do vernáculo brasileiro mais geral, e seu conhecimento e emprego são estreitamente dependentes do acesso ao letramento institucionalizado e/ou à leitura. (BAGNO, 2011, p.797)

Para que esse tipo de aprendizagem ocorra, defendemos aqui o ensino em conjunto das diversas variantes. Hoje, o que mais acontece, nas aulas de português, é o professor dar ênfase ao ensino da variante de prestígio - o clítico acusativo. E nós buscamos que junto ao ensino do clítico sejam reconhecidas e trabalhadas, em sala, as variantes pronome nominativo, sintagma nominal e objeto nulo; essas já ocorrem efetivamente no uso da língua, enquanto o clítico acusativo deve sim ser acionado na escola.

Bagno (2011), em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, considera outras variantes de acusativo anafórico além do pronome clítico de terceira pessoa; no entanto, não deixa de considerar a discussão sobre a forma pronominal clítica, apresentando na sua gramática as quatro variantes possíveis para o acusativo anafórico. Ele discute que, para a gramática tradicional, a única estratégia reconhecida é o clítico, mas, ainda assim, esclarece que a gramática do PB é muito mais complexa e apresenta exemplos para cada caso. Bagno também salienta que é de conhecimento geral a diferença de frequência que existe entre cada caso e apresenta os seguintes exemplos:

⁶ ÑP: pronome de Não Pessoa

I - Procurei [o gato]_i pela rua toda, mas não **o**_i encontrei em lugar nenhum - Pronome oblíquo.

II - Procurei [o gato]_i pela rua toda, mas não encontrei **ele**_i em lugar nenhum – Objeto direto.

III - Procurei [o gato]_i pela rua toda, mas não encontrei **Ø**_i em lugar nenhum – Anáfora zero.

IV - Procurei [o gato]_i pela rua toda, mas não encontrei **o gato**_i em lugar nenhum – Sintagma nominal.

Com relação aos clíticos, Bagno considera:

única forma admitida pela TGP⁷, é extremamente raro, o que não surpreende, uma vez que esses clíticos não fazem parte da gramática do PB contemporâneo. Eles ocorrem exclusivamente na atividade linguística dos falantes urbanos mais letrados, esporadicamente na língua falada, mas principalmente na escrita de gêneros textuais mais monitorados. (BAGNO, 2011, p. 797)

Ao tratar do pronome nominativo, Bagno (2011, p.797) é categórico ao dizer que o “uso de *ele* em retomada anafórica de objeto direto é regra estabelecida no PB, ocorrendo em todas as regiões do país e em todas as classes sociais”. Sobre a categoria vazia, o autor afirma ser a estratégia campeã, já que é a preferida nacionalmente. Por um lado, essa característica faz do PB uma língua diferente das outras línguas românicas, já que não é comum nas línguas românicas a categoria vazia. Por outro, aproxima o PB do latim clássico, no qual não existiam pronomes de não-pessoa.

Por fim, apresentaremos o que Ataliba de Castilho contempla sobre o assunto em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*. Na seção sobre o objeto direto, Castilho (2010, p.300) elenca as seguintes propriedades:

01 - é proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*.

02 - Na passiva correspondente, o objeto direto assume a função de sujeito.

03 - Pode ser preenchido por sintagma nominal de núcleo pronominal ou nominal, e por sentença substantiva objetiva direta, colocando-se habitualmente após o verbo.

⁷ Tradição gramatical do português

04 - O papel temático do objeto direto é paciente, mesmo com verbos causativos.

05 - O objeto direto pode ser omitido da sentença.

Vemos que as propriedades em 1, 3 e 5 são essenciais para o que viemos discutindo até aqui. Castilho, em 01, concebe que o objeto direto anafórico pode ocorrer tanto com o pronome nominativo ou com o pronome clítico. Na 03, diz que o sintagma nominal é uma das categorias que pode preencher o lugar de objeto direto. E em 05, última categoria, vemos que o autor constatou que a posição de objeto direto pode ser “vazia”. Essas categorias elencadas por Castilho são de fato o que deve ser também transmitido, discutido, apresentado em sala de aula. É sabido que não é simples chegar à conclusão do que deve ser ensinado em Língua Portuguesa, mas uma “coisa” é fato: *não se pode ensinar língua sem discutir variação*. A dúvida do professor de língua materna, ao não saber que saberes ensinar em sala (Fazendo referência ao seguinte questionamento: Devemos continuar ensinando gramática na escola?), só gera no aluno a incerteza diante do seu comportamento linguístico. E é essa incerteza do aluno e – também ainda – do professor que dá espaço para o que aqui tentamos combater: o preconceito linguístico.

Finalizamos esse pequeno panorama acerca do acusativo anafórico em diferentes gramáticas, com as palavras de Vieira e Freire (2014), acerca do ensino da variação na escola, e reafirmamos suas palavras ao dizer que esse é o pensamento que permeia toda nossa pesquisa. Objetivamos alcançar um ensino de língua que encontre lugar para o trabalho com todas as variantes, principalmente, que esses lugares não se oponham dentro de uma relação de mais privilegiado e menos privilegiado.

É preciso admitir que, em cada fenômeno morfossintático, ocorrem, nos textos escolares, desde as variantes mais “formais e típicas de alto grau de letramento” às “mais informais e típicas de baixo grau de letramento”. Todas elas têm lugar na escola, seja nas atividades de leitura, seja nas atividades de produção, a depender fundamentalmente do gênero textual que está sendo trabalhado pelo professor em cada ano de escolaridade. (VIEIRA e FREIRE, 2014, p. 84-85).

2.2 O QUE APONTAM ESTUDOS ANTERIORES SOBRE O ACUSATIVO ANAFÓRICO

Nesta seção, retomaremos os estudos realizados por Duarte (1989), Duarte e Freire (2014), Pereira (2013), Duarte e Ramos (2015) sobre o uso dos acusativos anafóricos. Esses

trabalhos apontam uma redução do uso do clítico e a implementação de outras variantes como o objeto nulo no PB.

2.2.1 Para uma síntese das normas na fala

Ao considerar o estudo dos acusativos anafóricos na modalidade oral, não podemos deixar de destacar o estudo pioneiro de Omena (1978). Ao analisar a fala de adultos, do Rio de Janeiro, que cursavam o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o trabalho de Omena constatou a ausência do clítico acusativo na fala desse grupo de falantes e constatou, também, que não ocorria apenas o pronome nominativo como forma alternativa ao uso do clítico, pois havia uma categoria vazia, com ocorrência de 76%, que ultrapassava a ocorrência do pronome nominativo. Seu trabalho se faz destacar pela constatação da categoria vazia que até então não se supunha, já que a discussão se fazia em torno apenas do clítico acusativo e do pronome nominativo.

Passemos, agora, para o estudo de Duarte (1989), que analisou um *corpus* com base em gravações de fala natural. Seus dados foram oriundos de entrevistas com cinquenta paulistas nativos e de linguagem de televisão. Duarte considerou dois fatores sociais: a escolaridade (1º grau completo ou incompleto, 2º e 3º graus) e a faixa etária (22 a 33 anos, 34 a 46 e acima de 46); além desses grupos, optou por formar um novo grupo de fala de geração mais nova (entre 15 e 17 anos, com escolaridade de 8ª série do 1º grau). Os dados gerais obtidos foram: clíticos 4,9%, pronome lexical 15,4%, SNe – 62,6% e SNs Anafóricos 17,1%.

Nessa pesquisa, Duarte (1989) controlou os seguintes fatores linguísticos e obteve os seguintes resultados:

- o condicionamento morfológico: 39 ocorrências precedem os verbos no simples do indicativo e 58 são enclíticos. Na posição de ênclise, 55 ocorrências se deram com verbos no infinitivo e apenas 3 no gerúndio. O pronome lexical ocorre mais com os tempos simples, o imperativo e as locuções com infinitivo e gerúndio. A categoria vazia é mais utilizada, mas não supera os SNs nas construções com gerúndio.

- o condicionamento sintático: em estruturas simples com objeto SN (SVO), a variante mais recorrente é a categoria vazia, com 62,3%; já quando o objeto é sentencial, a categoria mais recorrente é o apagamento com, 79, 7% de ocorrências. Em estruturas simples com objeto direto e indireto, temos: índice de 78% quando o objeto é SN; já quando é sentencial, o apagamento passa a 100%. Em estruturas mais complexas, aumenta a realização fonológica

do objeto com preferência pelo pronome lexical, com 35,6% de ocorrência, concorrendo com a categoria vazia, que também se destaca. Quando o objeto é um S, o uso da categoria vazia aumenta (84,6%), tendo como concorrente os SNs anafóricos (15,4%). As construções com objeto sentencial preposicionado e as construções reduzidas de infinitivo e gerúndio ocasionam a realização do objeto, com preferência pelo pronome lexical.

- o condicionamento semântico: nas estruturas simples, o traço [+ animado] não apresenta força decisiva para a realização ou não realização fonológica. Já nas orações com predicativo e com estruturas complexas, o traço [+ animado] constitui um importante condicionamento. O traço [- animado] condiciona o uso da categoria vazia em 76,8% nas estruturas simples, 78,5% nas estruturas com predicativo e 100% nas estruturas complexas.

Duarte (1989) também considera fatores extralinguísticos como: escolaridade, faixa etária e estilo. Com relação à escolaridade e à faixa etária, a autora constata que na fala dos mais jovens há uma ausência de clíticos, enquanto nos outros grupos o índice de clítico aumenta por conta da escolaridade, mas permanece variável para o fator da idade. Já o pronome lexical é o que tem maior índice (23,5%) na fala dos jovens e esse percentual vai diminuindo no que vai aumentando a escolaridade e a faixa etária. Assim como ocorre com o clítico, os SNs anafóricos passam a ter maior índice de ocorrência quando a faixa etária e a escolaridade aumentam; os falantes que têm o nível de escolaridade maior passam a usar mais o SN do que o pronome lexical. Já o SNe é usado por todos os grupos, o que indica sua implementação no sistema linguístico. Duarte, ao fazer a análise de cada grupo separadamente, constatou que o comportamento linguístico dos informantes com faixa etária acima de 46 anos e com 1º grau é muito parecido com o dos jovens.

- Condicionamento estilístico: nesta etapa, Duarte faz uma comparação na qual observa uma diferença de comportamento na distribuição das variantes na fala natural, na TV e na entrevista. Apresentaremos os números alcançados por ela na tabela abaixo:

Tabela 02 - Distribuição das variantes na fala natural, na TV e na entrevista.

Texto	Variantes									
	Clítico		Pron. lexical		SN		SNe		Total	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Fala natural	61	4,0	269	17,8	221	14,6	964	63,6	1515	100,0
Novela (TV)	16	5,6	33	11,7	46	16,2	188	66,5	283	100,0
Entrevista	20	11,4	2	1,1	71	40,3	83	47,2	176	100,0
Total	97	-	304	-	338		1235		1974	

Fonte: Adaptada de Duarte (1989, p. 28)

Os dados mostram que, enquanto o texto das falas das novelas tende a reproduzir a fala natural com baixo índice de clítico, a fala coletada para entrevista vai aumentar o uso de clítico, não vai usar o pronome lexical, mas, mesmo assim, também terá a prevalência das categorias SN e SNe.

Duarte afirma que:

a escola é instrumento que municia o indivíduo com a habilidade de usar o clítico e esse fator, associado à idade, é relevante na realização desta variante. Mas fica também claro que, mesmo habilitado a usá-la, o falante o faz de modo parcimonioso, buscando formas substitutivas, como SNs e [SNe]. (DUARTE, 1989, p.29)

Em estudo recente a ser publicado, Duarte e Ramos (2015) fizeram um panorama dos principais estudos que trataram sobre a variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. Aqui, apresentaremos apenas os resultados alcançados sobre o nosso objeto de estudo: o acusativo anafórico. As autoras começam apresentando uma resenha de estudos de Omena (1978) e de Duarte (1989) já apresentados nesta seção. Além disso, apresentam também resultados de pesquisas variadas sobre o uso do acusativo anafórico em amostras constituídas por falantes analfabetos, por falantes com dois níveis de escolaridade (fundamental e médio), por falantes com três níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) e por falantes com nível superior de escolaridade.

As pesquisas realizadas com falantes analfabetos se deram por Omena (1978) no Rio de Janeiro, por Pará (1997) também no Rio de Janeiro e por F. Silva (2004) na Bahia. As três pesquisas apontaram a não ocorrência do clítico: 0% de ocorrência de clítico na fala de pessoas analfabetas. Na pesquisa de Omena, não houve ocorrência do sintagma nominal, enquanto nas pesquisas de Pará e de F.Silva as variantes pronome nominativo e sintagma

nominal concorrem com índices bem semelhantes. Mesmo assim, o objeto nulo foi a variante que se destacou com ocorrência de 76% na pesquisa de Omena, com 63% em Pará e 72% em F.Silva.

Com relação aos estudos sobre os acusativos anafóricos a partir de amostras de fala de informantes com os níveis fundamental e médio, Duarte e Ramos (2015) apresentam as pesquisas de Malvar (1992) no Distrito Federal; de Baltor (2003), na Paraíba; de Marafoni (2004), no Rio de Janeiro; e de Matos (2005), em Sergipe. Os índices de clíticos também foram baixos nesses níveis de escolaridade: apenas no estado da Paraíba, o índice atingiu 4%; nas outras pesquisas os índices só atingiram 1% no Distrito Federal, 0,7% no Rio e 0% em Sergipe. Novamente, o pronome nominativo compete com o sintagma nominal, e o objeto nulo se mantém com os maiores índices.

Com os falantes de nível fundamental, médio e superior, as pesquisas foram feitas em: São Paulo, por Duarte (1986); em Santa Catarina, por Luíze (1997); no Rio de Janeiro, por Averbug (1998); e em Alagoas, por Mendonça (2004). Os resultados foram semelhantes aos das pesquisas anteriormente mostradas, no quais o clítico se mantém com menor índice e o objeto nulo com o maior índice.

No último grupo, o dos falantes com nível superior de escolaridade (NURC⁸), as pesquisas foram realizadas por Freire (2000) e por Neiva (2007), respectivamente no Rio de Janeiro e na Bahia. Os resultados mantiveram a mesma configuração, baixa ocorrência do clítico – 3% tanto na pesquisa de Freire como na de Neiva, seguido do pronome nominativo, depois do sintagma nominal e, por fim, o objeto nulo que obteve sempre os maiores índices em todas as pesquisas até agora elencadas por Duarte e Ramos (2015).

Passemos para o estudo de Freire (2012). Ao analisar os dados de fala da amostra NURC-RJ/1992 – Norma Urbana Culta – Freire observou a ocorrência das seguintes formas de retomadas do objeto direto: clítico acusativo, pronome nominativo, SN anafórico e objeto nulo. Como podemos ver, trata-se das mesmas variantes encontradas no estudo de Duarte (1989).

Freire (2012) analisou a ocorrência dos clíticos acusativo e dativo no ensino de língua. Aqui nos deteremos a apresentar apenas os resultados sobre o acusativo. Ele também analisou os dois fenômenos tanto na língua falada como na língua escrita; nesta seção, apresentaremos

⁸ Norma Linguística Urbana Culta no Brasil

apenas os resultados condizentes à língua oral, pois a próxima seção é dedicada a apresentar o estudo dos acusativos anafóricos na modalidade escrita da língua.

Freire (2012) chegou aos seguintes resultados sobre a função acusativa na língua oral: clítico acusativo com frequência de 3%, pronome nominativo com 4%, SN anafórico com 34% e objeto nulo com 59%. Por se tratar de informantes com curso superior completo, Freire (2012) defende que o baixo índice do pronome nominativo se deve à escolarização e ao combate criado na escola contra o uso do Ele/Ela na função acusativa. No entanto, essa mesma escolarização não minimiza o uso do sintagma nominal e do objeto nulo que funcionam em equilíbrio junto a variante prescrita pela tradição linguística: o clítico. Vale citar que todas as ocorrências de clítico aconteceram na forma de ênclise ao infinitivo.

Ao fim da exposição dos resultados de pesquisas anteriores a nossa, chega-se à conclusão de que as quatro variantes por nós estudadas estão em pleno estado de coocorrência/concorrência; utilizamos os dois termos, pois, particularmente, não as vemos como variantes que se anulam, já que o uso delas em conjunto, na oralidade, produz harmonia e clareza. Daí, defendermos aqui a ampliação do uso da forma clítica acusativa junto com o reconhecimento das outras formas já recorrentes na oralidade do português brasileiro. Os resultados das pesquisas apontaram um mesmo tipo de ocorrência nas análises de fala, que no geral foi: o baixo uso do clítico – ou o não uso, quando se trata da pesquisa feita com pessoas analfabetas, a concorrência entre o sintagma nominal e o pronome nominativo e a prevalência do objeto nulo, que se manteve sempre com maiores índices. Na próxima seção, partiremos para a apresentação dos estudos com base na modalidade escrita da língua.

2.2.2 Para uma síntese das normas na escrita

Iniciemos esta nova seção com o estudo de Freire (2012), no qual os resultados não são oriundos apenas de dados de fala, como apresentados na seção anterior, pois partem também de dados de escrita, nos permitindo observar a diferença de comportamento em modalidades distintas. Ao analisar os dados coletados em textos de jornais do Rio de Janeiro e em histórias em quadrinhos de gibis, Freire (2012) observou a ocorrência das seguintes variantes: clítico acusativo, pronome nominativo, SN anafórico e objeto nulo. Como se percebe, trata-se das mesmas variantes encontradas nos dados de fala. Porém, na modalidade

da língua escrita, as manifestações se deram de forma diferente: o clítico acusativo apresentou 47% de frequência, o pronome nominativo 8%, o SN anafórico 14% e o objeto nulo 31%.

Ao comparar as frequências na amostra de fala e na amostra de escrita da pesquisa de Freire, fica evidente que o objeto nulo vem assumindo um papel significativo no processo de variação e mudança do PB, já que aparece como a forma de retomada mais adotada na modalidade falada e a segunda mais frequente na modalidade escrita. Os resultados de Freire (2012) podem confirmar que

a influência do ensino sobre a escrita se faz perceber com mais força na considerável redução do pronome lexical em função de objeto direto, tão combatido pela tradição escolar, todavia, esse mesmo ensino não consegue minimizar a frequência das demais variantes. (FREIRE, 2012, p. 96),

As variantes sintagma nominal e, principalmente, objeto nulo não são estigmatizadas, nem escolarmente nem socialmente; por isso, vem ganhando lugar na gramática do falante brasileiro.

Pereira e Coelho (2013) fazem uma pesquisa recente sobre o uso variável das formas anafóricas no acusativo. Sua pesquisa para nós é bastante interessante, pois foi realizada, assim como a nossa, no espaço escolar. No entanto, as autoras não se detiveram apenas à turma do 9º ano; elas fizeram a pesquisa a partir de narrativas textuais produzidas por alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano de quatro escolas públicas de Florianópolis.

Ao contrário de todas as outras pesquisas anteriores, já citadas aqui, Pereira e Coelho (2013) selecionaram, em sua pesquisa, sentenças que continham apenas três variantes: o clítico, o pronome reto e o pronome nulo, não levando em consideração o sintagma nominal. Imaginamos que isso se deva ao fato de a pesquisa ter abordado o uso das três pessoas do discurso e não só da terceira pessoa. As autoras controlaram as variáveis independentes internas: pessoa do discurso, ordem do anafórico, modo verbal, animacidade; a segunda e a terceira variável não se mostraram relevantes para os resultados e, por isso, foram retiradas da análise estatística. Com relação às variáveis independentes externas, foram controladas as seguintes: sexo, faixa etária e escolaridade.

Pereira e Coelho (2013) fizeram três rodadas estatísticas e apresentaram os resultados de cada uma. Na primeira rodada, foi considerado o pronome reto *vs* oblíquo *vs* nulo. O resultado obtido para a frequência da realização do acusativo nas três pessoas do discurso foi:

30% para o pronome reto, 24% para o pronome oblíquo e 46% para o nulo. Como se percebe, a diferença de percentual entre o pronome reto e o oblíquo foi bem pequena, mas se deve considerar que esse número se deu por conta das três pessoas do discurso. Pois, com relação apenas à terceira pessoa, o resultado é bem diferente: pronome reto 30%, pronome oblíquo 7% e nulo 63%. Para essa primeira rodada, foram consideradas relevantes as variáveis sexo, pessoa do discurso e animacidade. Com variável sexo, chegou-se ao resultado que a variante de prestígio – o clítico – é usada mais pelo sexo feminino, enquanto o sexo masculino utiliza mais a variante nula. Com a variante pessoa do discurso, foi retirada da rodada a segunda pessoa, já que o número de dados referentes a ela foi muito baixo. Assim, foram apresentados os resultados apenas de primeira pessoa: 30% reto, 65% oblíquo, 5% nulo e terceira pessoa: 30% reto, 7% oblíquo e 63% nulo. Como se pode notar, a diferença entre as duas pessoas é muito grande, enquanto a terceira pessoa tem um alto percentual de objeto nulo, a primeira tem um alto percentual de pronome oblíquo. Indo para a última variável dessa rodada, a animacidade, os resultados são bem claros: o referente de traço [+animado] é retomado pelo pronome reto (51%) seguido do pronome oblíquo (43%), muito pouco pelo nulo (6%); enquanto o traço [-animado] é totalmente favorecedor do uso do objeto nulo (com 99% de ocorrências e apenas 1% de pronome reto).

Na segunda rodada, Pereira e Coelho (2013) consideraram o pronome reto *vs* pronome oblíquo e os resultados foram 55% de pronome reto e 45% de pronome oblíquo. Os percentuais não foram tão díspares, mas se deve ressaltar que estão incluídas nesse resultado as três pessoas do discurso. Vejamos os resultados encontrados nessa rodada considerando a variável interna pessoa do discurso e as variáveis externas sexo e escolaridade. Nessa segunda rodada, a segunda pessoa do discurso foi considerada, e os resultados para as três pessoas foram os seguintes: primeira pessoa – 32% reto e 68% oblíquo; segunda pessoa – 20% reto e 80% oblíquo; e terceira pessoa – 81% reto e 19% oblíquo. Para a variável sexo, assim como na primeira rodada, os resultados apontam que a variante de prestígio é mais utilizada pelas informantes. Os resultados para essa variável: pronome reto: 64% masculino e 51% feminino e pronome oblíquo: 36% masculino e 49% feminino. Com relação à variável escolaridade, a hipótese formulada pelas autoras foi confirmada, a de que quanto maior o grau de escolaridade, maior o uso da variante de prestígio. As turmas de 6º ano apresentaram o uso de 58% de pronome reto e 42% de pronome oblíquo, enquanto a turma de 9º ano apresentou uso de 41% pronome reto e 59% pronome oblíquo. A hipótese quase não se confirma, pois a turma do 7º ano quebrou essa expectativa de linearidade ao apresentar 76% de pronome reto e

24% de pronome oblíquo, mas para tentar entender a motivação desse resultado, Pereira e Coelho (2013) fizeram novos cruzamentos entre as variáveis escolaridade e pessoa do discurso e com as variáveis escolaridade e faixa etária e chegaram à conclusão de que um número expressivo de alunos acima da faixa etária presente na turma do 7º ano contribuiu para um índice maior de uso de pronomes retos na turma.

Na última rodada, foram consideradas as categorias preenchido *vs* não-preenchido. E os resultados foram: 54% de preenchido (reto+oblíquo) e 46% de nulo. Ao fazer um cruzamento dessas categorias com a variável animacidade, os dados apontam que o traço [+animado] do referente favorece o uso do pronome preenchido, enquanto o traço [-animado] favorece o não preenchimento (nulo).

Sendo assim, buscaremos evidências se a forma reflexiva do ensino de gramática possibilitará um maior uso do clítico e um maior reconhecimento das demais variantes. O que se verifica nos estudos de Freire (2012), como também nos de Duarte e Ramos (2015) não é o total apagamento do clítico e sim um processo de variação entre essas formas de referenciar o objeto direto, o que vai de encontro à declaração de Perini de não existência do clítico acusativo no Português Brasileiro. A ocorrência da variação está correlacionada diretamente com o nível de escolarização do falante; o conflito entre as diferentes normas (principalmente, a padrão, a culta e a popular) se dá justamente porque alguns falantes conhecem as diferentes normas; já outros, devido o baixo nível de escolarização, conhecem apenas as formas que fazem parte da sua gramática vernácula, como mostram as pesquisas de Omena (1978), Pará (1997) e F. Silva (2004) nos dados de fala. É justamente a escola que tem o papel de oferecer ao aluno a opção.

2.3 QUESTÕES, HIPÓTESES E OBJETIVOS DESTA PESQUISA

Tendo em vista o quadro apresentado sobre as formas de realização ou não do acusativo anafórico em português, as questões que estão na base deste estudo são:

1. Qual o índice de acusativos anafóricos nas produções escritas em uma turma do 9º do Ensino Fundamental? Será que os alunos utilizam como formas de retomadas anafóricas as mesmas formas (objeto nulo, sintagma nominal, pronome nominativo e clítico) encontradas em estudos anteriores a esta pesquisa?

2. Partindo do ponto que a escola objetiva ensinar a norma padrão da língua, os números alcançados com o diagnóstico apontaram o uso de qual variante de acusativo anafórico: a variante de prestígio?

3. O ensino de gramática com base no viés sociolinguístico surtiria melhores resultados quanto ao uso do acusativo anafórico na gramática do aluno? Poderia ampliar o uso do pronome clítico e fazer com que o aluno reconheça as variantes de acusativos anafóricos já presentes na sua língua vernácula?

Formulam-se, então, as seguintes hipóteses acerca das questões anteriormente elencadas:

1. Espera-se que nas produções escritas dos alunos sejam encontradas as seguintes variantes: pronome nominativo, sintagma nominal, objeto nulo e clítico acusativo, esse último; se ocorrer, supomos que será com índice muito baixo.

2. Tendo em vista os baixos índices educacionais no Brasil e levando em conta a realidade escolar de hoje, supõe-se que o ensino de norma padrão não esteja surtindo real efeito na escrita do aluno. E, dessa forma, espera-se observar que os textos escolares escritos não estão se adequando à norma padrão ensinada pela escola, no caso, com um baixo índice do clítico acusativo.

3. Uma nova postura no ensino de gramática pode provocar um avanço no uso do clítico acusativo, já que esse vem sendo pouco utilizado, e gerar também um reconhecimento de todas as variantes de acusativo anafórico.

A partir das questões e hipóteses levantadas até aqui, apresentamos a seguir os objetivos gerais e os objetivos específicos desta pesquisa:

Objetivo geral: Apresentar quais as formas de objeto direto anafórico utilizadas pelos alunos e fazer um diagnóstico, nesse sentido, da contribuição da escolarização para o ensino/aprendizagem da gramática do letrado, tendo em vista a escrita de alunos do 9º ano, do

ensino fundamental. A partir do diagnóstico, propor e avaliar a eficiência de uma intervenção pedagógica para o ensino de diferentes formas de acusativo anafórico de 3ª pessoa em português.

Objetivos específicos:

1. Obter um diagnóstico inicial, a partir da análise de duas propostas de produções escritas de uma turma regular do 9º ano, a fim de elencar, antes da intervenção, as categorias de acusativos anafóricos de 3ª pessoa presentes na escrita escolar e seus respectivos índices de ocorrência.
2. Elaborar uma sequência didática, na qual seja trabalhado o objeto direto anafórico e suas formas de retomadas com base no ensino reflexivo de gramática.
3. Desenvolver a sequência didática com a turma de 9º ano, a qual produziu os textos escritos para o diagnóstico inicial.
4. Comparar o diagnóstico inicial com os resultados alcançados depois da aplicação da sequência didática.

3 UM DIAGNÓSTICO: O ACUSATIVO ANAFÓRICO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

Neste capítulo, apresentaremos uma contextualização da escola, assim como também descrevemos a turma em que a pesquisa foi feita e a intervenção que foi aplicada. Em seguida, damos início à apresentação da primeira etapa da proposta da intervenção, assim como seus objetivos, suas etapas e seus resultados. Neste capítulo, nos deteremos a apresentar apenas a primeira etapa da SD.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A fim de que se possa conhecer o contexto em que ocorreu nossa pesquisa e também entender fatores extralinguísticos que motivaram alguns resultados obtidos, descrevemos o espaço escolar em que foi realizada a pesquisa assim como a turma do 9º ano, na qual a SD aplicada.

3.1.1 Sobre a escola

A Escola Estadual Delzuite Maria Soares da Costa, situada no distrito de Lagoa Salgada/RN, na Av. Dom Joaquim de Almeida, S/N, passa por uma situação de reconstrução da sua imagem. Fundada em 02 de janeiro de 1971, a instituição é conhecida como a “A escola Mãe”, pois foi uma das primeiras a serem fundadas na cidade e atendia ao maior número de alunos da comunidade.

Com o passar do tempo, novas escolas foram sendo criadas e a Delzuite, sem investimento do estado, sem professores formados em sala, não atraía mais o público dos alunos e estava mal vista pelos moradores da cidade.

Até o ano de 2012, o cenário encontrado na escola era de acomodação, as pessoas que trabalhavam na escola estavam habituadas com o estado em que ela se encontrava. Nesse mesmo ano, novos professores chegaram para compor o quadro deficitário de funcionários da escola. A chegada dos novos professores pareceu comprometer o velho funcionamento da escola. O fato do novo vinha pôr em risco o velho andamento escolar já instaurado e cômodo a todos. Mas, aos poucos, os novos professores foram chegando e formando uma equipe que supriria parte das disciplinas. No entanto, mesmo com o quadro de professores quase

totalmente preenchido, o trabalho ainda permanecia difícil de ser realizado, pois o básico que se tentava fazer se tornava inviável diante da falta de livros, de quadros brancos (pois todos os quadros ainda eram de giz), de professores (a falta de alguns professores fazia com que as aulas fossem adiantadas por conta dos horários vagos e com que a escola fechasse mais cedo por conta disso).

A escola, que hoje é estruturada com seis salas de aula, uma diretoria, uma cozinha, três banheiros, sala dos professores, sala de informática (que no ano de 2012 não funcionava) e sala dos livros, que serve de depósito, não conseguia funcionar os três períodos (manhã, tarde e noite), pois não tinha profissionais para exercer a demanda de funções. No período vespertino, só havia ocupando cargo efetivo a professora de matemática e os professores que estavam compondo a direção da escola. A escola vinha funcionando com pessoas da comunidade que haviam terminado apenas o ensino médio ou que estavam iniciando algum curso superior; elas preenchiam as várias lacunas causadas pela falta de profissionais nas áreas específicas.

Com relação especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, foi visto que o conteúdo trabalhado no 6º era o mesmo trabalhado no 9º ano. O responsável por ministrar a disciplina fazia um revezamento; quando certo assunto era concluído em uma turma, ele era passado em outra e assim por diante. A falta de livros didáticos e de profissionais que dominassem o conteúdo comprometia o nível de domínio dos alunos com relação aos conteúdos que passaram a ser ensinados conforme o que se espera para cada ano escolar, com a chegada dos novos professores. Muitos dos alunos da turma do 9º ainda estão em um nível muito baixo de escrita e de leitura, pois não tiveram uma boa base no Ensino Fundamental I, no qual também faltavam professores especializados.

Atualmente, a escola funciona, no ensino fundamental II, com uma professora de Língua Portuguesa, dois de matemática, dois de geografia, uma de ciência e um de história. Para as outras disciplinas não mencionadas, o sistema permanece o mesmo apresentado de início. Para o Ensino Fundamental I, também chegaram quatro professores de pedagogia. Isso, com certeza, fará a diferença no nível de aprendizado do aluno que ingressará no Fundamental II, pois esses não chegarão com tantas dificuldades de leitura e escrita.

É necessário mencionar a situação anteriormente descrita para observarmos em que contexto social de escrita aplicamos a SD.

3.1.2 Sobre a turma

A única turma do 9º ano, da Escola Estadual Delzuite Maria Soares da Costa, turno vespertino, do ano de 2014, era composta por 19 alunos matriculados, sendo que, destes, apenas 16 participaram de toda a SD.

Na quadro a seguir, descrevemos o gênero, a faixa etária e naturalidade de cada aluno que participou da SD, 07 meninos e 09 meninas, com faixa etária entre 13 e 41 anos, 09 naturais da cidade de Lagoa Salgada/RN, 04 de Natal/RN, 02 de Monte Alegre/RN e 01 da cidade de Boa Saúde/RN. Mesmo tendo nascidos em cidades diferentes, todos os alunos cresceram na cidade de Lagoa Salgada, são filhos de pais com pouca ou nenhuma instrução escolar, de classe social baixa, a maioria desses pais trabalha na agricultura ou no comércio local da cidade.

Quadro 01 – Quantidade, sexo, idade e naturalidade dos alunos da turma do 9º ano

ALUNOS	SEXO	IDADE	NATURALIDADE
Aluno A	Feminino	16 anos	Boa Saúde
Aluno B	Feminino	14 anos	Monte Alegre
Aluno C	Masculino	21 anos	Lagoa Salgada
Aluno D	Masculino	18 anos	Lagoa Salgada
Aluno E	Feminino	16 anos	Lagoa Salgada
Aluno F	Masculino	15 anos	Lagoa Salgada
Aluno G	Masculino	18 anos	Lagoa Salgada
Aluno H	Masculino	15 anos	Lagoa Salgada
Aluno I	Feminino	16 anos	Natal
Aluno J	Feminino	13 anos	Natal
Aluno K	Masculino	41 anos	Lagoa Salgada
Aluno L	Feminino	16 anos	Lagoa Salgada
Aluno M	Feminino	17 anos	Lagoa Salgada
Aluno N	Feminino	15 anos	Natal
Aluno O	Feminino	16 anos	Monte Alegre
Aluno P	Masculino	16 anos	Natal

3.2 AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES E SUAS RESPECTIVAS ANALÍSES: RESULTADOS DE UM DIAGNÓSTICO

Nesta seção, apresentamos duas propostas de produção textual, aplicadas em sala de aula da turma descrita na seção anterior, como também a análise desses textos e os resultados obtidos no que diz respeito ao acusativo anafórico. Essas duas produções já fazem parte do processo inicial de intervenção e nos serviram de diagnóstico para elaboração das outras etapas da proposta de intervenção apresentada nesta pesquisa.

As duas produções se basearam em atividades em que os alunos deveriam escrever textos pertencentes à tipologia narrativa. A primeira produção consistiu em escrever um relato de um filme assistido em sala, de caráter mais formal, portanto; e a segunda produção, em escrever um relato de experiência pessoal, de caráter menos formal. A intenção com a produção de duas narrativas, e não só de uma, foi a de verificar se o contexto [+formal] ou [-formal] contribuiria para um maior uso de um acusativo anafórico específico e não de outro (cf. LABOV, [1972] 2008). Por mais que as duas produções pareçam ter caráter informal, o relato de filme se torna mais objetivo, pois parte de um ponto em comum a todos os alunos: o filme “Narradores de Javé⁹”, a qual eles deveriam se ater na hora da produção escrita; já o relato de experiência pessoal, subjetivo, pode fazer com que o aluno se detenha mais a sua experiência do que o cuidado com a forma de falar/escrever.

A opção por essa tipologia textual, e não por outras, se deu devido às características do tipo narrativo que propiciam um maior número de retomadas anafóricas, já que o texto narrativo pressupõe o encadeamento das ações e a coesão textual possibilitaria a continuidade, a integração e, no caso específico do texto narrativo, a progressão das ações dentro da relação passado, presente e futuro. Outra característica que nos levou a optar pelo texto narrativo foi a possibilidade de inserção de vários elementos e personagens. O texto narrativo dá espaço para o uso de vários elementos em um mesmo ambiente e, para nós, isso era importante, já que pretendíamos sugerir nas propostas de escrita, com elementos inanimados, a fim de perceber se o traço [-animado] é favorecedor de alguma variante específica. Duarte (1989) e Pereira e Coelho (2013) já apontam resultados de que o traço [-animado] é favorecedor do uso da variante objeto nulo; a qual, por sua vez, é a mais usada de todas tanto em textos orais como em textos escritos. A nossa primeira proposta de escrita textual continha um objeto inanimado

⁹ Direção: Eliane Caffé; ano 2003. Filme brasileiro, do gênero drama, que trata do valor da escrita para um vilarejo chamado Javé. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>

– um livro – justamente para checarmos a hipótese de que o traço [-animado] é favorecedor do uso do objeto nulo. Na segunda proposta de escrita, não tínhamos como saber se iria aparecer algum elemento inanimado, já que se tratava de um relato de experiência pessoal e cada um contaria algo diferente. Ainda assim, optamos pelo texto narrativo, já que esse possivelmente seria um ambiente mais propício a um maior número de ocorrências de acusativos anafóricos.

Apresentaremos, a seguir, as duas propostas e as respectivas análises e resultados das formas do acusativo anafórico utilizadas pelos alunos.

3.2.1 A primeira proposta de escrita

A nossa primeira proposta de escrita consistia em relatar o filme “Narradores de Javé”, assistido pela turma. A escrita do texto foi dividida em duas fases: na fase 01, os alunos assistiram ao filme na sala de computação projetado via aparelho de *Datashow*. Foram necessárias três aulas de 40 minutos cada uma para assistir a todo o filme, pois tinha duração de 1h42. Por isso, essa primeira fase se deu em dois dias seguidos, já que o horário da disciplina de Língua Portuguesa na turma se configura em 05 aulas semanais, sendo possíveis, no máximo, apenas duas aulas por dia. Na segunda fase, os alunos relataram, na modalidade escrita, a história do filme por eles assistido.

A escolha de “Narradores de Javé” se deu por ser um filme que aborda em sua temática o valor da escrita e, principalmente, por apresentar em seu enredo um elemento, a nosso ver, muito importante: um livro. A história contada no filme gira em torno da escrita de um livro que poderia salvar o vilarejo de Javé. Esse objeto inanimado recorrente durante toda a história nos daria maior probabilidade de retomadas anafóricas nas produções escritas dos alunos. Nesse momento da intervenção, já sabíamos que iríamos coletar e analisar dados de duas produções escritas: a primeira produção tem caráter mais formal, já que tinha o objetivo de relatar uma obra ficcional - de caráter artístico. Já a segunda produção textual, que será apresentada posteriormente ainda neste capítulo, assumiu caráter menos formal, pois se trata de um relato pessoal, no qual os alunos estiveram mais livres para subjetividades, já que falaria de algo de sua intimidade, como ele vê, pensa a situação que estar relatando.

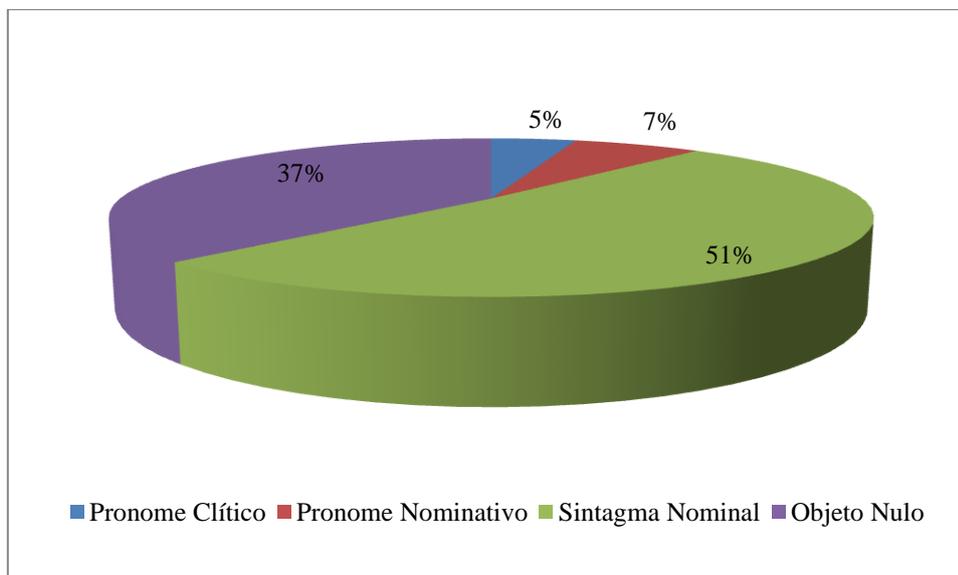
A seguir, apresentamos um quadro com mais detalhes sobre a primeira proposta de escrita.

Quadro 02- Plano de aula da primeira proposta de escrita

Atividade: Produção textual – Relato de filme	
Objetivo da atividade: Diagnosticar as formas de retomadas acusativas anafóricas de 3ª pessoa presentes na escrita de alunos de uma turma de 9º ano.	
Fase 1:	Duração: 3 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: assistir ao filme “Narradores de Javé” em sala de computação na escola.
	Material: <ul style="list-style-type: none">• Filme em dvd ou na internet• Aparelho data show ou TV.
Fase 2:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Comando da questão: Após assistir “Narradores de Javé”, relate, com suas palavras, a história contada no filme, atentando para a importância da escrita no contexto da história.
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none">• Entregar folhas de papel ofício com o comando da atividade impresso• Pedir que os alunos tentassem responder a atividade
	Material: <ul style="list-style-type: none">• Canetas• Impressora• Folhas de papel ou caderno
Avaliação: Será feita uma análise quantitativa e qualitativa dessa produção textual quanto ao uso dos acusativos anafóricos. Essa análise será tomada como diagnóstico inicial e subsidiará todas as atividades posteriores a esta.	

A turma, como já foi dito anteriormente, é composta por 19 alunos, mas dois nunca frequentavam as aulas. Na aplicação da primeira proposta de escrita, estavam presentes na sala 17 alunos, sendo que apenas 16 deles fizeram a atividade. O/A aluno/a que não participou dessa atividade tem um nível de leitura e escrita muito precário, o que não permitiu que ele/ela pudesse relatar o filme ao qual tinha assistido, chegando ainda a entregar a atividade pedida em branco. Quantitativamente, chegou-se ao seguinte total de ocorrências para cada variante de acusativo anafórico de 3ª pessoa nessa primeira produção dos alunos:

Gráfico 01 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na primeira proposta de escrita: relato de filme.



Como podemos perceber pelo gráfico 01, a variante menos recorrente nos textos dos alunos é, como já era esperado em uma das hipóteses desta dissertação, o pronome clítico. Das 85 ocorrências de acusativo anafórico (04 Pronomes Clíticos, 06 Pronomes Nominativos, 45 Sintagmas Nominais e 33 Objetos Nulos), apenas 04 eram pronomes clíticos. Com apenas 5%, o pronome clítico – única variante aparentemente ensinada na escola – não vem sendo utilizada como estratégia habitual de acusativo anafórico de 3ª pessoa nas produções textuais dos alunos. Abaixo estão os 04 fragmentos das ocorrências do pronome clítico acusativo encontrados na análise de 16 relatos sobre o filme *Narradores de Javé*.

(11) ele concordo e foi de casa em casa, na primeira casa que ele foi, viu [uma mulher]_i; e perguntou-lhe se seu pai estava em casa ela falou: - ta não: ele entrou e **a**_i beijou
Aluno E, 16 anos, feminino.

(12) mas a população descobre que se o [Vilarejo]_i tivesse uma história, poderia salva-
lo_i.
Aluno F, 15 anos, masculino.

(13) quando as pessoas souberam que [Bia]_i estava inventando historias expulsaram-
no_i de lá
Aluno I, 16 anos, feminino.

(14) os abtantes ficaram com raiva e foram atras de [bia] i, quando encontraram-**no** ;
bia falou:

Aluno I, 16 anos, feminino.

Mesmo que essa variante tenha apresentado um baixo índice na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a sua pequena ocorrência aponta para o fato de que essa é uma variante ensinada na escola, devido a ocorrência de formas como *-lo* e *-no* nos exemplos encontrados. Vale ressaltar que os alunos da turma em questão já haviam estudado as formas clíticas dos pronomes pessoais, quando, no início do ano letivo de 2014, foi trabalhado o assunto “Colocação pronominal”.

Cabe à escola o papel de recuperar, nas aulas de língua portuguesa, algumas formas obsoletas na gramática culta do português brasileiro; isso inclui o ensino do clítico acusativo, já que esse, inicialmente, não faz parte da língua vernácula do aluno.

Essa recuperação, entretanto, é parcial: se alguns traços gramaticais perdidos são efetivamente recuperados, outros desenvolvidos na gramática da fala já se implementam na escrita, especialmente os menos salientes: é o caso dos objetos nulos, sequer percebidos, ou aqueles em que a forma inovadora ocupa função sem saliência estrutural, como é o caso dos pronomes nominativos que recebem caso acusativo. (DUARTE, 2013, p. 136)

Esse baixo índice, ao mesmo tempo, aponta também para um ensino de gramática deficitário, no qual o aluno do último ano letivo do ensino fundamental não é levado a usar outras possibilidades de significação do pronome clítico acusativo e não o enxerga como um recurso vigente na língua escrita culta, e assim acaba fazendo um uso maior das outras formas de acusativo anafórico, principalmente daquelas já presentes na gramática de sua língua vernácula.

Nos fragmentos encontrados nos textos escritos, não só foram localizados o pronome acusativo de terceira pessoa *-o/-a* e *-os/-as*, como também as suas formas variantes *-lo*, *-no*, o que indica que o aluno que fez uso dessas variantes tinha domínio de parte do emprego pronominal, já que fez a contração correta para o caso de ênclise dos verbos terminados em *-r* e em *-m*. Das quatro ocorrências com o pronome clítico, três delas tinham referentes [+animados] e nos quatro casos, os referentes estavam estruturalmente próximos, o que sugere que na “hora” de retomar um referente próximo, a opção pelo clítico acusativo seja a mais

viável. Já quando o referente se encontra mais distante textualmente, supõe-se que os alunos optem pela retomada pelo sintagma nominal a fim de não gerar ambiguidade e também para relembrar com mais nitidez o referente.

A segunda forma menos recorrente do acusativo anafórico foi o pronome nominativo. Foram apenas 06 casos na análise em questão, o que corresponde a 7% das ocorrências. Duarte e Ramos (2015) mostram que, ao contrário do que se pensa e se tem afirmado, essa variante não é muito frequente na variedade falada no Brasil. Ao observarmos as ocorrências encontradas nos textos dos alunos, vemos que, em todas elas, o pronome nominativo retomou um constituinte com traço [+animado] e esse mesmo constituinte estava próximo textualmente. Na maioria dos casos, o pronome nominativo está se referindo ao personagem principal Antônio Biá e, apenas em um caso, o pronome retoma outro personagem, dessa vez feminino. Nota-se também que essa variante ocorreu em sua maioria como complemento de verbos no infinitivo em sentenças reduzidas de infinitivo (conforme exemplos em (15) e (16)). Em (19), o uso do nominativo pode estar associado à interpretação de que o pronome é o sujeito da infinitiva preposicionada.

(15) chamaram [Bia] ; para escreve o livro de jave ele também foi cateiro fala coisa que não era mintira o povo descobriu e mandou chama *ele* ;.

Aluno D, 18 anos, masculino.

(16) [antonio bia] ; um mintirozo ai o povoado mandaro chamar *ele* ;

Aluno J, 13 anos, feminino.

(17) a primeira casa que ele foi na casa d[a mulher] ; pra escutar o pai dela só que o pai dela não tava ir ele chegou perguntando a ela se o pai dela tava em casa ela disse que não ele então entrou ai começou a agarrar *ela* ;.

Aluno L, 16 anos, feminino.

(18) E quando [Antônio biar] ; estava dormindo os povos foram acordar *ele* ;

Aluno O, 16 anos, feminino.

(19) Então o povo foi até a casa de [bial] ; e forsaram *ele* ; a escrever a historia.

Aluno N, 15 anos, feminino.

(20) [antonio bia] ; não tinha escrito nada nele ai dois homem pegaram *ele* ;

Aluno L, 16 anos, feminino.

O objeto nulo foi a segunda variante mais utilizada nas narrativas dos alunos, com 33 ocorrências. Talvez isso se deva por essa variante não carregar um valor negativo, configurando-se como a melhor opção para não errar na escolha entre o clítico, forma valorizada pela escola, e o pronome nominativo, forma estigmatizada. Ou mesmo porque o aluno simplesmente reproduz no texto escrito a variante que já lhe é conhecida. Nesse momento de produção textual, os alunos não tinham consciência da pesquisa que estava sendo desenvolvida, mas se percebe que eles optam por utilizar o nulo, já que o pronome nominativo é muito combatido pela escola na posição de objeto direto anafórico e, do outro lado, eles não conseguem utilizar a forma clítica “cobrada” pela escola, já que não veem significado no clítico acusativo e muitos da turma nem sabiam de sua existência como estratégia de retomada anafórica; assim, inconscientemente, escolhem não preencher a posição do acusativo anafórico de 3ª pessoa. Como já apontam os estudos de Castilho (2010) e Bagno (2011), dentre outros, o objeto nulo se enquadra hoje no que consideramos norma culta do português brasileiro, pois é a forma usada indistintamente a classe social e a escolaridade.

A seguir, listamos alguns exemplos de objetos nulos retirados das produções dos alunos. Os exemplos evidenciam que a opção pelo objeto nulo se dá em um contexto de referente [- animado]. Essa variante, além de retomar referentes de sintagmas nominais, também retomou por diversas vezes constituintes oracionais. Dos 33 casos de objeto nulo, 26 foram nominais (nos exemplos 21, 22 e 23) e 07 foram oracionais (como mostram os exemplos 24, 25 e 26).

(21) Bia entrevistava as pessoas para saber [as histórias passadas] ; de javé mas ele não escrevia \emptyset ; falava que iria escrever \emptyset ; depois mas não escreveu \emptyset ;

Aluno A, 16 anos, feminino.

(22) vamos escrever [um livro] ; mostrando o que já aconteceu de bom na quele vilarejo, mas quem, iria escrever \emptyset ;

Aluno B, 14 anos, feminino.

(23) Antônio Biar escrevia [cartas falsas]_i e entregava Ø_i

Aluno E, 16 anos, feminino.

(24) Antônio pediu para ele [contar a história sobre javé]_i, ele aceitou Ø_i.

Aluno 05, 16 anos, feminino.

(25) Por causa que Antônio bia escreveu mentiras sobre o povo de javé e enviou para todos os lugares que ele conhecia para [salvar seu emprego no correio]_{ii} acabou conseguindo Ø_{ii}.

Aluno A, 16 anos, feminino.

(26) O filme começa com um homem correndo para [pegar um barco]_i e ele não conseguiu Ø_i.

Aluno H, 15 anos, masculino.

Por fim, apresentamos a forma mais recorrente de acusativo anafórico: o sintagma nominal, com 51% de ocorrências. Mesmo que o sintagma nominal não seja considerada a variante de prestígio (nem de desprestígio), percebe-se a preferência, na escrita dos alunos, por essa forma de retomada acusativa anafórica, pois essa variante não provoca ambiguidades e faz com que o aluno sempre mantenha o referente “por perto”. Não quer dizer que as outras formas também não reiterem o referente, mas que o sintagma nominal facilita novas referências, seja por outro sintagma nominal ou por outra variante posteriormente.

Os textos que apresentaram altos índices de retomadas apenas por sintagma nominal eram produções com sinais de grandes dificuldades de escrita. Isso não significa que o sintagma nominal seja “menos adequado” ou “mais adequado” que as outras variantes de acusativo anafórico; apenas pode indicar traços de uma dificuldade em utilizar estratégias distintas. Essa dificuldade pode ocasionar uma falta de articulação no texto ou uma articulação precária. Esse problema também pode ser resolvido ao se mostrar para o aluno que ele pode fazer uso do sintagma nominal anafórico através de sinônimos, como veremos na proposta de intervenção que foi trabalhada na turma.

(27) [as casa] _i dele era muito pobre e não tinha segurança para eles que lutava comedo de perde *suas casa* _i

Aluno C, 21 anos, masculino.

(28) os moradores reuniu todo mundo para ver [Antônio] _i Bia morrer na represa que o engenheiro construiu na cidade javer pois eles viu *Antônio Bia* _i entrando na água

Aluno C, 21 anos, masculino.

(29) explicou que tinha que passa para a escrita [as historia do povoado do vale] se não os engenheiros e a construí uma represa ai entregaro o livro a ele ele ia em casa em casa escutar *as historias*

Aluno J, 13 anos, feminino.

(30) vamos escrever [um livro] _i relatando a historia de javé, assim poderemos evitar a inundação. Só que ninguém sabia escrever ai tiveram que chamar Bia para escrever *o livro* _i

Aluno I, 16 anos, feminino.

Alguns estudos apresentados nesta dissertação mostraram resultados de pesquisas que apontam o objeto nulo como a variante mais utilizada com referentes de traço [-animado]; no entanto, no Relato de Filme, o referente livro [-animado] foi retomado 10 vezes por objeto nulo (no exemplo (22) mostrado anteriormente) e 16 vezes por sintagma nominal, como vemos no exemplo (31), logo abaixo:

(31) ai tiveram que chamar Bia para escrever [o livro]_i. Bia voutol e começou a ouvir as pessoas para escrever , so que cada um contava uma historia diferente, um diz que quem fundou jávé foi indalecio, outra dizia que foi maria dina e assim ia... Bia já estava ficando loco de tanto uvir historias, certo dia os abtantes pediram para ver *o livro* _i, Bia mandou um menino entregar *o livro* _i, quando viram *o livro* _i, viram que bia não tinha escrito nada.

Aluno I, 16 anos, feminino.

Outra hipótese que também não foi confirmada com essas primeiras produções escritas foi a de que o texto mais formal é propício para o uso de variantes de prestígio. O clítico – aparentemente a variante de prestígio – atingiu o menor índice de ocorrências no relato de

filme. Aliás, não é que não se confirme a hipótese, mas sim que os alunos não usavam o clítico, então, como fazer uso de algo que eles não dominavam. Por isso, a pequena ocorrência tanto no relato de filme quanto no relato de experiência pessoal.

3.2.2 A segunda proposta de escrita

A nossa segunda proposta de escrita foi pensada a fim de obtermos mais dados para a nossa análise e para podermos observar se, em uma escrita menos formal, os alunos usariam as mesmas variantes de acusativo anafórico já utilizadas por eles no relato de filme.

Essa segunda produção textual foi de uma fase na qual os alunos tiveram que relatar alguma experiência de risco vivida por eles ou por algum familiar ou alguém próximo a eles. Para Tarallo (2007, p. 23), seguindo a proposta de Labov (2008 [1972]), “ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma”. E isso é o que pretendíamos com essa segunda produção: que os alunos se sentissem à vontade para escrever, que não se sentissem preocupados em seguir padrões normativos e pudessem escrever naturalmente. Ainda segundo Tarallo (2007, p.22), “os estudos de narrativas de experiência pessoal têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o que relata que presta o mínimo de atenção ao como”.

Logo abaixo, apresentamos um quadro com mais detalhes sobre a segunda proposta escrita.

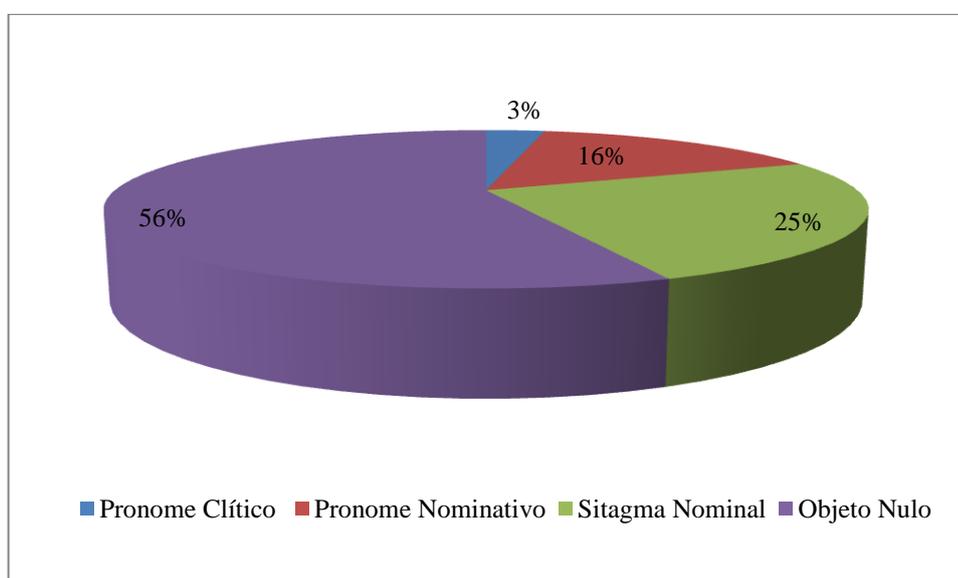
Quadro 03 – Plano de aula da segunda proposta de escrita

Atividade: Produção textual – Relato de experiência pessoal	
Objetivo da atividade: produzir um <i>corpus</i> de estudo, no qual possa se verificar as formas de retomadas acusativas anafóricas presentes na escrita de alunos de uma turma de 9º ano.	
Comando da questão: Você já esteve alguma vez em uma situação em que você ou algum familiar estivesse correndo sério risco de vida? O que aconteceu?	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos cada
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar, a cada aluno, as folhas de ofício com o comando da atividade • Orientar os alunos para que tentem descrever uma experiência de risco de vida
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas

	<ul style="list-style-type: none"> Folhas de papel ofício ou caderno
	<p>Avaliação: Será feita uma análise quantitativa e qualitativa dessa produção textual quanto ao uso dos acusativos anafóricos. Essa análise será tomada como diagnóstico inicial e subsidiará todas as atividades posteriores a esta.</p>

Assim como na primeira produção escrita, apenas 16 alunos conseguiram fazer a atividade solicitada. Quantitativamente, chegou-se ao seguinte total de ocorrências para cada variante de acusativo anafórico nos 16 relatos de experiência pessoal:

Gráfico 02 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na segunda proposta escrita: relato de experiência pessoal.



Como pode ser visto, a variante com menor ocorrência no relato de filme foi a menos recorrente também no relato de experiência pessoal: o pronome clítico. Ao analisar 16 relatos de experiência pessoal, só foi encontrado um caso de acusativo anafórico na forma clítica. Das 32 ocorrências de acusativo anafórico, 01 foi por pronome clítico, 05 por pronomes nominativos, 08 por sintagmas nominais e 18 por objetos nulos.

A seguir, está o único trecho de ocorrência do pronome clítico, que ocorreu com referente [+animado] e próximo estruturalmente.

(31) Num certo dia, ainda nesse ano a policia envadio a casa da [minha tia]_i. Ela foi durmir na casa de outra tia minha, então eu e meus pais e a filha da minha tia, íamos lá visita-la_i de madrugada.

Aluno E, 16 anos, feminino.

O pronome nominativo foi a segunda variante menos usada, atingindo apenas 16% de ocorrências. Assim como no relato de filme, o pronome nominativo ocorre sempre com referentes de traço [+animado] que estão próximos textualmente. Observemos os cinco casos encontrados na análise:

(32) todas as noites vem em contra essa pessoa tem um cabelo, comprido e longo era [conhecido do meu pai] ; todo dia as fezes chegava quando a gente já estava domino onde meu pai fazia as compra ele chegava em casa com a feira que pai mais um tempo depois mataram **ele** ;

Aluno D, 18 anos, masculino.

(33) e a policia chegou de novo, com [mãe e tia] ;, levaram **elas** ; para a delegacia, fizeram varias perguntas.

Aluno E, 16 anos, feminino.

(34) ai [meus irmão] ; chegaram é era muito tarde quando eu euvir **eles** ; eu fiquei mais calma.

Aluno M, 17 anos, feminino.

(35) Uma vez meu pai ia martando [a minha irmã] ; de faca porque, ela estava namorando iscordido e quando ele discobril fico muito furioso ai queria marta **ela** ;

Aluno O, 16 anos, feminino.

(36) Uma vez meu pai ia martando [a minha irmã]; de faca porque, ela estava namorando iscordido e quando ele discobril fico muito furioso ai queria marta ela mais minha mãe não deixou ai ele não martou **ela** ;.

Aluno O, 16 anos, feminino.

A variante sintagma nominal, com 08 casos apenas, ficou ainda como a segunda forma mais utilizada nas escritas dos relatos de experiência pessoal. No entanto, em comparação com os resultados obtidos na primeira escrita, apresentou um baixo índice, já que seu índice caiu de 51% para 25%. Aqui apresentaremos apenas alguns trechos:

(38) Minha vó me falou que “eu não fosse para minha casa pois [o cachorro] estava comendo e provavelmente ele iria me atacar no sentido de proteger seu alimento” (...)

Comesei a gritar chamando minha mãe Margarida, não demorou para ela chegar e tirar *o cachorro* de cima de mim, pois o ataque de Rufol tinha sido tão forte que chegou a me derrubar. Minha mãe me levantou e amarrou *o cachorro*, me deu um banho para limpar todo o sangue e fomos para o hospital de Boa Saúde.

Aluno A, 16 anos, feminino.

(39) Tudo começou como um dia normal, mas meu irmão queria fazer caçada em [uma casa abandonada] _i de noite. Além de mim e ele, ele chamou dois amigos para ir junto. Nós olhamos *essa casa* _i de dia (de longe) e a distancia das casas ao redor era de mais ou menos 200m.

Aluno F, 15 anos, masculino.

(40) e nos ficamos desesperados sem saber para onde ir até que achamos [uma portera] _i; e nos corremos para lá, mas só tinha **a porteira** _i por onde sair.

Aluno H, 15 anos, masculino.

(41) Me levantei da cama sem chinelos e fui pegar [a extensão] _i para colocar lá no quarto e ligar o ventilador, por que no quarto não tinha tomada, então eu coloque *a extensão* _i na tomada lá da cozinha.

Aluno N, 15 anos, feminino.

(42) chegou um caro na porta de casa erão [5 homeos] _i; armado que tinha em tereçe em alssata nossa residessia mas nossa sorte foi que meu pai tinha uma espingada calibre 12 e tambem tinha um irmão que jar foi da policia e por sorte ele tambem estaa armado e botaro *os alssatante* _i pra corre de baixo de bala.

Aluno P, 16 anos, masculino.

Com relação à variante objeto nulo, essa se mostrou a mais recorrente, apresentando 18 casos na análise dos dezesseis relatos de experiência pessoal. Dessas 18 ocorrências, 05 retomaram referentes oracionais (exemplos 45 e 46) e 13, referentes nominais (exemplos 43, 44, 45 e 47). Observem-se a seguir cinco casos em que ocorreu o acusativo anafórico por objeto nulo.

(43) a policia chegou de novo, com [mãe e tia]_i, levaram elas para a delegacia, fizeram varias perguntas, depois soltaram \emptyset _i.

Aluno e, 16 anos, feminino.

(44) Quando olho para as meninas elas estão olhando por onde passar e acham no canto d[a cerca]_i e Rayane e Luiza pulam \emptyset _i, quando Viviane vai pular \emptyset _i ela se machuca e começa a chorar.

Aluno H, 15 anos, masculino.

(45) e fui levando [o cabo]_i até o quarto, só que chegou no ponto em que não ia mais, pois estava enrolado, ai eu fui tentar [desenrolar]_{ii} \emptyset _i mais não conseguia \emptyset _i, então eu fiquei com raiva e puxei \emptyset _i com tudo ai eu vi uma faísca no cabo tentei soltar \emptyset _i mas parecia que as minhas mãos estavam grudadas.

Aluno N, 15 anos, feminino.

(46) Uma vez meu pai ia martando a minha irmã de faca porque, [ela estava namorando iscordido]_i e quando ele descobril \emptyset _i fico muito furioso ai queria [marta ela]_{ii} mais minha mãe não deixou \emptyset _i.

Aluno O, 16 anos, feminino.

(47) meu pai foi abrir [a porta]_i tava com muito medo ai quando ele abril \emptyset _i ele ficou despreocupado.

Aluno L, 16 anos, feminino.

4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos todas as etapas da SD elaborada tendo em vista um ensino reflexivo de gramática, aquele no qual o aluno é levado a entender o caminho até à resposta, ou melhor, às respostas. Como dito, a SD foi aplicada em uma turma do 9º ano, da Escola Estadual Delzuite Maria Soares da Costa – Lagoa Salgada/RN. Antes de apresentarmos a SD, discutiremos alguns conceitos de atividades linguísticas (cf. FRANCHI, 2006), faremos alguns apontamentos sobre o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN) acerca do ensino de gramática e apresentaremos o ideal de modelo de SD (cf. ZABALA, 1998), no qual a nossa se fundamenta.

4.1 ALGUMAS PALAVRAS ANTES...

Essa SD tem o propósito geral de apresentar um ensino de gramática pautado na gramática do aluno – isso significa considerar as suas diferentes normas, respeitar/valorizar a sua variação linguística. Ao adotar essa forma de ensino, espera-se que os alunos reconheçam as formas já utilizadas por eles e que aprendam a utilizar também as outras variantes, no caso, o pronome clítico, ainda pouco recorrente em suas produções escritas.

Foi com base no diagnóstico inicial, apresentado no capítulo anterior, que conseguimos perceber em que estágio se encontravam os alunos quanto ao uso dos acusativos anafóricos. E o resultado desse diagnóstico nos apontou que os alunos utilizam com frequência o sintagma nominal e o objeto nulo, que pouco utilizam o pronome nominativo e que apresentam dificuldades no uso da forma clítica. Sendo assim, o ideal a ser alcançado é introduzir na escrita do aluno a forma clítica, já que essa apresentou o índice mais baixo de ocorrência e concilie esse uso com os já presentes em sua escrita. Com relação ao ELE, é necessário tentar desfazer a imagem negativa que o circunda quando usado na posição de objeto direto. Dessa forma, o aluno alcançará um nível de escrita mais coeso no que diz respeito ao uso dos acusativos anafóricos.

Na tentativa de alcançar tal objetivo, nos fundamentaremos no ensino de gramática defendido até aqui, o de gramática como disciplina científica. Franchi (2006) apresenta três tipos de atividades linguísticas: a atividade linguística, a atividade epilinguística e a atividade metalinguística. Para Franchi (2006, p.95), “todas as primeiras séries da vida escolar deveriam

estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguísticas e epilinguísticas”, mas, na realidade, o que predomina nos estudos gramaticais, desde as séries iniciais, é o exercício da atividade metalinguística, em que os alunos são cobrados para “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006, p. 98).

A proposta de intervenção é aproximar o ensino de língua portuguesa do que seria uma abordagem gramatical reflexiva, criando uma atividade de caráter epilinguístico, “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. (FRANCHI, 2006, p. 97)

É pensando numa atividade que leve o aluno a levantar suas hipóteses, a pô-las em questão e a tirar suas conclusões que estaremos de fato ensinando gramática. É propiciando a oportunidade de o aluno conhecer “por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?” que estaremos cumprindo o papel de ensinar gramática da língua portuguesa e não mais seremos meros reprodutores da gramática normativa.

Isso que estamos nos propondo a por em prática parece algo inovador; no entanto, ao observar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, percebemos que a prática da atividade epilinguística já se encontra presente também nos ideais de ensino propostos pelos PCNs. Sobre o ensino de gramática, declaram:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (PCN,1998, p.29)

Na nossa SD, são apresentadas atividades que recorrem à utilização de terminologias, no que diz respeito à nomenclatura das variantes e do próprio fenômeno gramatical estudado; no entanto, o objetivo com essas atividades não é metalinguístico. Consideramos fundamental o trabalho também com o uso das terminologias, tendo em vista, os diversos comportamentos das palavras e suas influências umas sobre as outras. Mas não é nosso objetivo fazer com que os alunos descrevam as variantes por eles estudadas. Objetivamos que os alunos as reconheçam e façam uso delas sabendo o que cada uma representa textualmente e socialmente.

Ainda com relação a uma abordagem científica de ensino de gramática, os PCN (BRASIL, 1998, p.29) concluem que

Implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

A citação anterior é de grande importância, já que, para produzirmos o material da SD foi necessário o estudo comparativo entre conceitos gramaticais tradicionais e os propostos em estudos linguísticos. Essa comparação é necessária, pois não se tem como propor uma mudança sem saber de antemão de qual ponto estamos partindo e aonde queremos chegar com essa SD. E, nessa pesquisa, partimos do ponto de que toda variante deve ser ensinada/estudada na escola e que esse ensino/estudo não deve se restringir a um critério de /adequado/ e /inadequado/ presente apenas na gramática normativa e que alimenta o preconceito linguístico.

Foi visando ao respeito às variedades linguísticas e à significação de cada uma delas que partimos primeiramente de um ensino que considera os diferentes usos linguísticos. Essa proposta, que parece inovadora - tendo em vista a forma como ainda é ensinada a gramática hoje - cumpre apenas com o já indicado pelos parâmetros curriculares, mas que não é posto em prática por diversos fatores¹⁰. Vejamos o que já se espera do ensino de gramática, mas que ainda se configura como uma ação complicada na atuação docente:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (...) A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31)

Como é mencionado na citação anterior, a questão não é de erro, é de adequação. Mas, como se adequar às diferentes modalidades, aos diferentes registros se ao aluno só é ensinada uma única forma legítima de língua: a padrão. Como permitir ao aluno a reflexão se

¹⁰ Os fatores para o não atendimento ao que determinam os PCNs, com relação ao ensino de gramática, são os mais diversos, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos. Turmas lotadas com alunos fora de faixa etária, estrutura precária do ambiente escolar, falta de material, falta de professores compõem um cenário que inviabiliza uma tentativa diferente de ensino de gramática. E assim, o ensino apenas com base no livro didático – que por sinal atende à gramática normativa - vem se mantendo como única forma de ensino de gramática.

já é dito para ele o “certo” e o “errado”? Não é honesto nem eficaz não lhes apresentar as diversas possibilidades de significação permitidas pela gramática da língua. Não é honesto porque não dá ao aluno o direito de reflexão e de escolha, nem é eficaz, pois, ao lhe ser negado o direito de reflexão, o conteúdo gramatical aplicado de forma prescritiva não surte o resultado almejado: o uso das formas de prestígio na fala e na escrita. Esse é o resultado esperado com base nas aulas de cunho normativo. Partindo de uma visão menos categórica, o esperado seria que o aluno conseguisse reconhecer as diversas possibilidades de construções gramaticais possíveis da língua e soubesse utilizá-las da forma mais conveniente, desde que saibam como e por que estão usando.

Antes de partirmos para a SD propriamente dita, consideramos a exposição de alguns pontos que a compõem e a validam. Esses pontos, de caráter didático, são fundamentais para a construção de qualquer SD e, por isso, perpassam também os ideais das atividades da sequência exposta nesta seção; considerando-os, pois, propomo-nos a dar o primeiro passo para a concretização de um ensino científico da língua portuguesa, no que diz respeito ao ensino de gramática na escola.

Para Zabala (1998, p. 63 – 64), as SDs devem ser compostas de atividades:

- a) que nos permitam determinar conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem;
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas;
- c) que possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno;
- d) que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir;
- e) que provoquem um conflito cognitivo e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios;
- f) que promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos;
- g) que estimulem a auto-estima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena;

- h) que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens.

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p.39), a ideia de sequenciação dos conteúdos parte de princípios semelhantes aos apontados por Zabala:

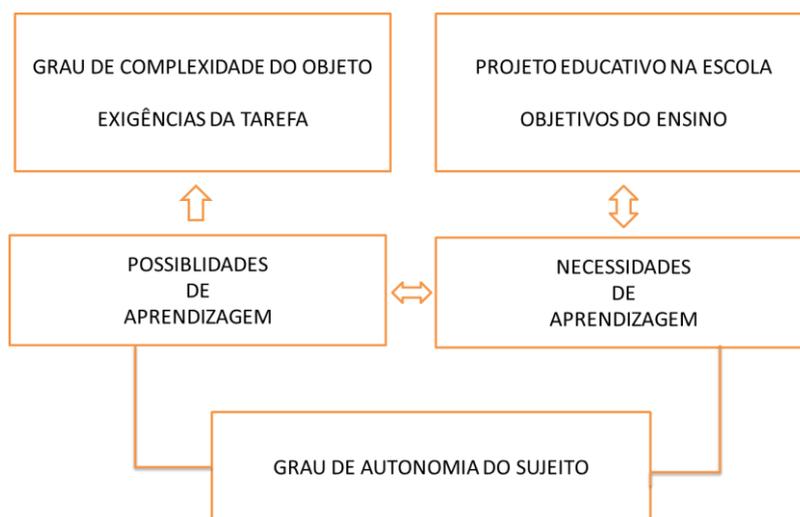


Figura 01 – Sequenciação dos conteúdos segundo o PCN

Na tentativa de adequar-nos ao proposto pelos PCN e de atingir as questões apresentadas por Zabala, descrevemos as atividades e os contextos em que a SD proposta nesta dissertação se apoia para atender aos pontos apresentados anteriormente e para atingir o objetivo desta pesquisa:

- a) *Conhecimentos prévios*: para essa primeira etapa, foram feitas duas atividades de produção escrita (as duas atividades e os resultados a que chegamos a partir delas já foram expostos no capítulo anterior). Na primeira, os alunos assistiram a um filme e o relataram na modalidade escrita. Na segunda, relataram uma experiência pessoal de risco de vida. As duas produções foram feitas no ambiente escolar. A partir da análise dessas produções iniciais, chegou-se a um diagnóstico das variantes de acusativo anafórico utilizadas pelos alunos. O diagnóstico (apresentado no capítulo 03) é de suma importância, pois, com base nos seus resultados, foram criadas as atividades das etapas posteriores. Para atender a esse primeiro ponto, também foi aplicado um quadro de “Reflexões iniciais”, a fim de perceber o que os alunos acham que sabem ou não sabem sobre gramática e, especificamente, objeto direto e suas formas anafóricas.

- b) *Significância e funcionalidade dos novos conteúdos*: a forma científica escolhida para trabalhar o ensino de gramática, nesta SD, se mostra significativa, tendo em vista que partiu do uso real da gramática do aluno e propôs uma reflexão sobre os efeitos de sentido dos seus diferentes usos. O que antes se mostrava sem funcionalidade, já que não partia do uso e não se aplicava empiricamente, passa a ter a chance de ser entendido e aplicado. A forma escolhida para trabalhar a retomada por objeto direto anafórico também se mostra funcional, pois os alunos poderão aplicar essa mesma forma em outros conteúdos, já que os alunos foram levados a questionar e formar suas hipóteses, assim como poderão proceder no estudo de outras categorias gramaticais.
- c) *Nível de desenvolvimento*: o diagnóstico inicial e o quadro de reflexões iniciais foram fundamentais para poder trabalhar a SD levando em consideração os diferentes níveis de apropriação do assunto por parte dos alunos. Isso não quer dizer que houve atividades diferenciadas para cada nível de desenvolvimento encontrado, mas que foi possível ter uma ideia do que os alunos dominam e, a partir disso, planejar atividades que a maioria pudesse executar. Tanto o diagnóstico inicial como o quadro de reflexões permitiram observar em que lugar de conhecimento os alunos estavam, aonde eles poderiam chegar e se chegaram. Em resumo, nos permitiu observar se houve avanços da turma.
- d) *Zona de desenvolvimento proximal*: a partir da realidade de uso linguístico do aluno, foi possível fazer a ligação entre o que ele já sabia e o que ele pode adquirir e usar, caso lhe seja necessário. O aluno teve a chance de perceber a semelhança entre os seus prévios conhecimentos e os novos a serem aplicados.
- e) *Conflito cognitivo e atividade mental*: Atividades como as de reconhecimento das formas acusativas em diferentes textos e a de transcrição de uma fala gravada em um momento espontâneo, em sala de aula, possibilitaram esse conflito cognitivo entre o já conhecido e o desconhecido. Esse foi o estágio de colocar em prática o discutido até o momento.
- f) *Atitude favorável*: o que provoca, na maioria das vezes, uma atitude desfavorável a aprender, na aula de gramática, é o fato de os alunos acreditarem que nunca

aprenderam gramática durante anos de estudo. Sabendo disso, mostrar para os alunos que o que eles já fazem é o uso da gramática e que eles já a dominam, com certeza, foi a melhor alternativa para que obtivéssemos uma atitude favorável com relação ao “Aprender gramática”. Para tanto, foi necessário dar autonomia ao aluno, com orientação e supervisão do professor.

- g) *Autoestima e autoconceito*: a partir de todo o processo da SD, foi possível provocar no aluno a sensação de ter descoberto maneiras novas de aprender a gramática. E mais que isso, durante a SD, o aluno se conscientizou de que a sua forma, a sua gramática não era “errada”, de que a sua variante pode ser usada dependendo do contexto e pode ser utilizada junto com todas as outras. Em participar ativamente do processo, ao observar seus próprios textos, esperamos que o aluno começasse a enxergar positivamente o estudo de língua portuguesa.
- h) *Aprender a aprender*: a SD é simples e pode ser perfeitamente adaptada ao ensino de outros conteúdos gramaticais, de outros fenômenos morfossintáticos. Assim, o aluno foi levado a perceber que pode aprender, dessa mesma forma, os diversos conteúdos que desejar, basta aplicar alguns métodos realizados durante as atividades de intervenção da SD, como a proposição de hipóteses, investigação, autoanálise linguística e o olhar de respeito com outras variáveis.

Depois de ter apresentado uma lista de pontos fundamentais para atingir a finalidade didática de uma SD e de ter explicitado como trabalhamos para contemplar esses pontos, ao ensinar o acusativo anafórico, chegou o momento de apresentarmos, passo a passo, as atividades produzidas em uma SD de ensino de gramática.

Não são necessárias diferentes atividades para abordar cada ponto; uma atividade apenas pode contemplar vários dos pontos acima citados, a exemplo da atividade transcrição de fala, que contempla os pontos D e E referentes à zona de desenvolvimento proximal e ao conflito cognitivo e atividade mental. Assim como também duas atividades podem contemplar apenas um ponto, a exemplo da atividade de produção inicial e de reflexões iniciais que contemplam apenas o ponto A, que é referente ao conhecimento prévio.

Foi tentando atender à maioria desses pontos que criamos o seguinte esquema de SD para o ensino de gramática no que diz respeito às diferentes variantes do acusativo anafórico:

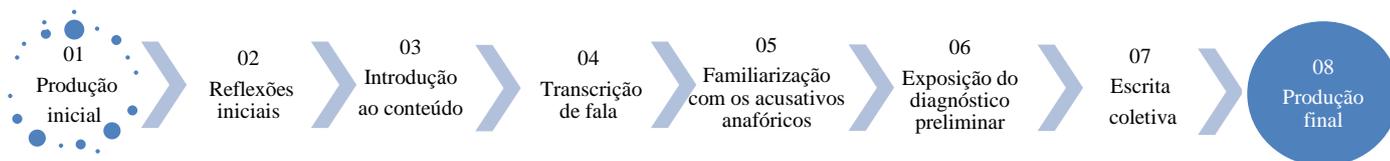


Figura 02 - Esquema geral da Sequência Didática.

4.2 A EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

Depois de termos explanado um pouco sobre SDs e sobre o ensino de gramática nos PCN, agora apresentamos todas as etapas da nossa SD e todo o material didático utilizado para pô-la em prática. Optamos por exibir os planos de aula dentro das suas respectivas etapas, em vez de colocá-las como apêndice, pois isso facilitará a visualização da prática da SD durante cada etapa.

4.2.1 Produção inicial¹¹: relato de filme e relato de experiência pessoal

O primeiro momento da nossa SD visou verificar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao fenômeno em questão. Para tanto, foram propostas aos alunos duas atividades de escrita: a primeira delas foi o relato do filme *Narradores de Javé*. Os alunos do 9º ano assistiram ao filme na escola e, logo em seguida, fizeram a produção textual a partir do seguinte comando: “Após assistir “Narradores de Javé”, relate, com suas palavras, a história contada no filme, atentando para a importância da escrita no contexto da história”. A segunda coleta de dados também partiu da escrita de um relato, mas, dessa vez, um relato de a experiência pessoal, com base no seguinte comando: “Você já esteve alguma vez em uma situação em que você ou algum familiar estivesse correndo sério risco de vida? O que aconteceu?”. A intenção era fazer com que os alunos se sentissem livres para escrever, como se estivessem contando uma história oralmente, numa situação natural de comunicação.

Utilizamos os modelos abaixo para entregar a proposta aos alunos:

¹¹ Essa produção inicial já foi detalhada quantos a aspectos metodológicos no Capítulo 03, que diz respeito ao diagnóstico; no entanto, iremos descrevê-la um pouco mais neste capítulo, a fim de que o leitor possa ter uma visão panorâmica de todo o esquema da SD.

Escola: _____
 Disciplina: _____
 Professor (a): _____
 Aluno (a): _____

Relato de Filme

Após assistir “Narradores de Javé”, relate, com suas palavras, a história contada no filme, atentando para a importância da escrita no contexto da história.

Figura 03 - Modelo de atividade de Relato de Filme.

Escola: _____
 Disciplina: _____
 Professor (a): _____
 Aluno (a): _____

Relato de Experiência Pessoal

Você já esteve alguma vez em uma situação em que você ou algum familiar estivesse correndo sério risco de vida? O que aconteceu?

Figura 04 - Modelo de atividade de Relato de Experiência Pessoal

A partir da análise dessas duas produções, identificamos as ocorrências das formas acusativas anafóricas na escrita da turma de 9º ano. Os dados foram analisados a fim de comprovar a hipótese de que o clítico, única forma prescrita na escola, é a forma menos utilizada devido a não familiarização do aluno com a mesma, pois ela não faz parte da gramática vernácula do falante. Diante disso, o aluno acaba utilizando outras formas de retomadas do acusativo anafórico, como o pronome forte ELE/ELA, presente desde sempre na sua gramática vernácula, com o pronome nulo ou retomando o referente pelo próprio sintagma nominal.

Concluída a análise, chegamos a um diagnóstico inicial sobre o uso dos clíticos acusativos e foi com base no resultado do diagnóstico que as etapas seguintes foram construídas e aplicadas. O resultado, como já exposto no capítulo 03 desta dissertação, apontou um baixo índice do clítico, assim como também do pronome nominativo e mostrou que as variantes objeto nulo e sintagma nominal estão sendo mais utilizadas pelos alunos nas produções escritas. Sendo assim, buscamos elaborar etapas nas quais os alunos pudessem refletir sobre seus usos, passando a conhecê-los e a ter a chance de utilizá-los de forma consciente. Como podemos observar na próxima etapa, com base nas repostas dos alunos,

chegamos à conclusão de que o aluno sabe o que estudou, mas não sabe para que estudou, nem em que aplicar o assunto estudado. Assim, sem a prática, o aluno apaga da sua mente a aplicação do conteúdo, restando apenas lembrança de nomenclaturas, da tão cobrada metalinguagem.

4.2.2 Reflexões iniciais: o que os alunos entendem por gramática, objeto direto e acusativo anafórico.

Apresentamos, em seguida, o quadro com o plano de aula desta segunda etapa e também apresentamos mais dois quadros referentes às perguntas utilizadas para esta etapa, um deles apenas com as perguntas (Quadro 05) e outro com as perguntas e as respostas dos alunos (Quadro 06).

Quadro 04 – Plano de aula da segunda etapa da SD

Atividade: Quadro de reflexões	
Objetivo da atividade: Fazer com que o aluno reflita sobre o seu próprio entendimento de gramática e de objeto direto anafórico. Também, através das respostas dos alunos, analisar o que pode ser melhorado no ensino de gramática e elaborar questões que contemplem as dificuldades daquela turma específica.	
Fase 1:	Duração: 1 aula de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar a cada aluno uma folha de ofício com a impressão do quadro de reflexões iniciais.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Caneta • Folha de papel ofício com impressão.
	Avaliação: Será feita uma análise quantitativa e qualitativa das respostas de toda a turma.

Logo abaixo está o quadro que foi impresso em folha de papel ofício e entregue a cada um dos alunos presentes na sala, contendo 20 perguntas sobre gramática, objeto direto e objeto direto anafórico, sendo que o termo objeto direto anafórico não foi utilizado nos enunciados das perguntas.

Quadro 05 – Lista de perguntas para o quadro de reflexões iniciais

Reflexões iniciais			
Leia os seguintes questionamentos e indique a sua opinião acerca de cada uma deles.			
Questionamentos	SIM	NÃO SEI	NÃO
1. Você já estudou gramática na aula de língua portuguesa?			
2. Você saberia explicar o que é gramática?			
3. Você gosta de estudar gramática?			
4. Você acha importante estudar gramática?			
5. Você já estudou objeto direto na aula de língua portuguesa?			
6. Você saberia dizer para o que serve o objeto direto na frase?			
7. É possível formar uma frase sem objeto direto?			
8. O objeto direto está sempre ligado ao sentido de outra palavra?			
9. O objeto direto tem a função de complementar o sentido de outra palavra?			
10. Na frase: “Joana encontrou João na parada”. Existe objeto direto?			
11. Na frase: “Os alunos entregaram <u>os trabalhos</u> ”. O termo em destaque é o objeto direto da frase?			
12. Na frase: “As meninas <u>morreram</u> ”. A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?			
13. Na frase: “As meninas <u>compraram</u> ”. A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?			
14. Na frase: “As garotas gostam de música”. Existe objeto direto?			
15. Na frase: “Carlos viu Maria”. Existe objeto direto?			
16. Na frase: “Carlos viu ela”. Existe Objeto direto?			
17. Na frase: “Carlos a viu”. Existe objeto direto?			
18. Na frase: “Carlos viu”. Existe objeto direto?			
19. Nos casos 15, 16, 17 e 18, o uso do objeto direto está correto?			
20. Dentre as frases nos casos 15, 16, 17 e 18, alguma delas você não usa?			

Essa atividade consistiu em fazer com que os alunos refletissem sobre alguns questionamentos, normalmente, não feitos, nem por parte do professor, nem por parte dos próprios alunos. O professor de Língua Portuguesa de ensino fundamental, com certeza, leciona várias aulas de gramáticas em suas turmas, mas não costuma questionar sobre quanto os alunos entendem de gramática. Esse tipo de questionamento aparenta ser desnecessário, tendo em vista que a avaliação que se dá através de atividades, que abordam as questões gramaticais, presentes no livro didático, parecem ser suficientes.

Não nos propomos aqui a fazer um panorama da realidade educacional de todas as escolas públicas, mas temos conhecimento de que, na sua grande maioria, a realidade é

perpassada por grandes dificuldades de leitura e escrita e de que o ensino de gramática surge como um “bicho de sete cabeças” nas aulas de Língua Portuguesa; por isso se fazem necessárias as intervenções, as quais buscam identificar o conhecimento prévio do aluno e trabalhá-lo de forma a ampliá-lo e fazê-lo significativo na sua prática de estudante e de cidadão. A atividade presente nessa etapa da intervenção é interessante, pois proporcionou a chance de um diálogo entre o que o professor pratica nas aulas de gramática e o entendimento de como os alunos enxergam essa prática.

Para que essa atividade fosse bem desenvolvida, foi fundamental uma conversa franca com os alunos antes da entrega do quadro. Foi importante tentar convencê-los de que a honestidade “na hora” de responder às perguntas é crucial para que o professor pudesse conhecer suas dificuldades com relação ao assunto e, assim, pudesse trabalhá-las posteriormente. Outro ponto importante é que nesse quadro não houve a solicitação da identificação do aluno; a fim de que o aluno se sentisse a vontade para responder o que realmente pensa, sem correr o risco de julgamentos futuros.

No momento da aula, só estavam presentes 16 alunos dos 19 matriculados na turma. Vejamos a tabulação das respostas para os questionamentos elaborados.

Quadro 06 – Lista com as respostas às perguntas do quadro de reflexões iniciais.

Reflexões iniciais			
Leia os seguintes questionamentos e indique a sua opinião acerca de cada uma deles.			
Questionamentos	SIM	NÃO SEI	NÃO
1. Você já estudou gramática na aula de língua portuguesa?	14	02	0
2. Você saberia explicar o que é gramática?	01	10	05
3. Você gosta de estudar gramática?	05	01	10
4. Você acha importante estudar gramática?	14	02	0
5. Você já estudou objeto direto na aula de língua portuguesa?	14	02	0
6. Você saberia dizer para o que serve o objeto direto na frase?	04	08	04
7. É possível formar uma frase sem objeto direto?	09	03	04
8. O objeto direto está sempre ligado ao sentido de outra palavra?	13	02	01
9. O objeto direto tem a função de complementar o sentido de outra palavra?	09	07	0
10. Na frase: “Joana encontrou João na parada”. Existe objeto direto?	13	03	0
11. Na frase: “Os alunos entregaram <u>os trabalhos</u> ”. O termo em destaque é o objeto direto da frase?	11	04	01
12. Na frase: “As meninas <u>morreram</u> ”. A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?	06	01	09
13. Na frase: “As meninas <u>compraram</u> ”. A palavra em destaque precisa de complemento para obter sentido?	11	02	03
14. Na frase: “As garotas gostam de música”. Existe objeto direto?	11	03	02

15.Na frase: “Carlos viu Maria”. Existe objeto direto?	08	04	04
16.Na frase: “Carlos viu ela”. Existe Objeto direto?	06	07	03
17.Na frase: “Carlos a viu”. Existe objeto direto?	07	02	07
18.Na frase: “Carlos viu”. Existe objeto direto?	05	07	04
19.Nos casos número 15, 16, 17 e 18 o uso do objeto direto está correto?	03	04	09
20.Dentre as frases nos casos 15, 16, 17 e 18, alguma delas você não usa?	12	01	03

A partir das respostas às questões 01 e 02, inferimos que a maioria dos alunos tem a consciência de que estudam gramática na escola, pois apenas dois alunos, dos dezesseis, marcaram não estudar gramática na aula de língua portuguesa. No entanto, a maioria que respondeu já ter estudado gramática assume que não saberia explicar o que é gramática.

Ao considerar as respostas às questões 03 e 04, é interessante perceber que, mesmo não sabendo ao certo do que trata a gramática, os alunos só têm certeza de que não gostam de estudá-la, mesmo que reconheçam se tratar de um estudo importante, já que quatorze dos dezesseis alunos marcaram “sim” na pergunta 04, que avalia a importância do estudo da gramática.

Partindo para as questões 05 e 06 sobre o objeto direto, as respostas foram semelhantes às referentes ao ensino de gramática, na quais quatorze alunos disseram já ter estudado o assunto, mas apenas quatro se arriscariam a explicar o fenômeno objeto direto, o restante da turma assume que não saberia explicar.

Até então os números se mostraram bem significativos, já que uma maioria sempre se posicionou com um mesmo pensamento. Passando para as questões específicas sobre o objeto direto, teremos posicionamentos mais divididos; mesmo assim, chegamos às seguintes conclusões: considerando as questões 07, 08 e 09, para a maioria dos alunos é possível formar frases sem o objeto direto; no entanto, quando há a presença do objeto direto, ele sempre vai estar ligado a outra palavra para lhe completar o sentido. Como em questões anteriores os alunos afirmam não saber explicar o objeto direto (por conseguinte, o objeto direto anafórico também), suponho que os alunos vejam essa necessidade de ligação entre todas as palavras, não sendo apenas característica do objeto direto. Daí a maioria ter marcado que o objeto direto está ligado ao sentido de outras palavras, pelo fato de pensarem que uma palavra depende da outra para formar sentido. Mesmo que uma frase pode ser formada apenas por uma palavra; para a maioria dos alunos, frase ainda é um conjunto de palavras, e é partindo dessa ideia e também dos seus usos que sentem a necessidade da ligação entre as palavras, mesmo que não saibam explicá-la ou descrevê-la.

Nas questões 10 e 11, nas quais se pergunta ao aluno sobre a presença do objeto direto nos enunciados dados, a maioria dos alunos marcou que nos dois exemplos havia o objeto direto. Essa era a resposta correta; no entanto, acreditamos que os alunos marcaram “sim” para a presença do objeto direto nos enunciados das questões 10 e 11 por intuição, tendo em vista que a maioria dos alunos, em respostas a questões anteriores, afirmou já ter estudado objeto direto, mas não saberia explicar o que seria.

Já nas questões 12 e 13, mesmo sem saber que o complemento em questão é denominado objeto direto, percebe-se que os alunos conseguem notar a necessidade ou não de um complemento para preencher o sentido dos verbos “morrer” e “comprar”. Na frase “As meninas morreram”, nove alunos marcaram que ali não precisaria de complemento. Já na frase “As meninas compraram”, onze alunos afirmaram que precisaria de complemento; portanto, eles notam uma diferença entre esses verbos. Isso significa que os alunos podem até não saber que o termo que aparece na frase completando o sentido do verbo é um objeto direto, mas eles sabem quando aquele complemento deve estar ou não na frase para lhe completar sentido.

Da questão 14 até a 18, foram dados exemplos de enunciados que continham e que não continham o objeto direto. Na 14, onde não havia o objeto direto, mas objeto indireto, onze dos dezesseis alunos afirmaram haver objeto direto; supomos que os alunos estejam entendendo qualquer tipo de complemento (com ou sem preposição) como objeto direto.

Na questão 15, na qual havia o objeto direto codificado por sintagma nominal, oito alunos afirmaram que havia objeto direto, quatro que não sabiam responder e outros quatro que disseram não haver objeto direto.

Na questão 16, na qual o objeto direto anafórico estava preenchido por um pronome nominativo, sete alunos responderam que não sabiam se ali havia ou não objeto direto, apenas três afirmaram que não havia e seis enxergaram o pronome nominativo como um objeto direto.

No enunciado da questão 17, a posição de objeto direto anafórico estava preenchida por um pronome clítico de terceira pessoa; sete alunos tomaram o clítico como objeto direto e outros sete não; apenas dois não sabiam responder.

No exemplo 18, o objeto direto era um objeto nulo, o que fez com que apenas cinco alunos considerassem que ali havia um objeto direto, sete não souberam responder e quatro afirmaram que no exemplo não havia objeto direto. Esses números indicam que o normal é que os alunos não enxerguem como objeto direto anafórico o espaço que está vazio. Isso era

esperado, já que não é prática nos conteúdos de língua portuguesa abordar outras categorias de acusativos anafóricos de 3ª pessoa além do pronome clítico.

Na questão 19, foi perguntado aos alunos se os exemplos dados do 15 ao 18 estavam corretos com relação ao uso do objeto direto anafórico e apenas três alunos consideraram todos os usos corretos; sendo assim, a maioria da turma considerou pelo menos um dos casos como “errado”. Não temos como saber qual caso especificamente fez com que 09 dos 16 alunos considerassem que havia algum enunciado “incorreto” entre os quatro enunciados apresentados. Mas, diante das respostas anteriores, supomos que os enunciados que causaram maior estranhamento tenham sido os dos questionamentos 16- “Carlos viu ela”, 17- “Carlos a viu” e 18- “Carlos viu”, nos quais os objetos direto anafóricos estavam na forma nominativa, clítica e na forma nula sequencialmente, pois foram as questões em que os alunos marcaram mais “não” e “não sei” com relação à presença ou não do objeto direto nesses exemplos.

A questão 20 é objetiva e parte da ideia de uso dos alunos; por isso, talvez, eles não tenham sentido dificuldade em se posicionar, visto que doze dos dezesseis alunos foram claros ao dizer que não usam algumas das formas apresentadas nos exemplos 15, 16, 17 e 18. Supõe-se que a forma a que se referiram, na hora de responder à questão 20, tenha sido a clítica, já que, nos textos das produções iniciais (relato de filme e relato de experiência), o acusativo anafórico quase não apareceu preenchido por uma forma clítica, sendo ela a menos recorrente, quase não utilizada nos dois relatos da primeira etapa desta SD.

Essas perguntas foram feitas a partir do conhecimento prévio da turma e do diagnóstico inicial feito com base nas duas produções escritas na etapa 01. No entanto, essa mesma etapa 02 pode ser aplicada em outras turmas partindo de outro foco e de outro conteúdo. O quadro de reflexões iniciais surge como uma proposta complementar para auxílio do professor nas próximas etapas e também para estabelecer a primeira discussão com os alunos sobre os acusativos anafóricos de 3ª pessoa, já que, nas produções escritas da etapa 01, os alunos não sabiam que estavam sendo avaliados com relação a esse assunto.

4.2.3 Introdução ao assunto: o objeto direto e o objeto direto anafórico

Quadro 07- Plano de aula da terceira etapa da SD.

Atividade: Aula expositiva	
Objetivo da atividade: Promover a atividade reflexiva do tema objeto direto anafórico.	
Fase 1:	Duração: 3 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none">• Entregar para cada aluno individualmente o material impresso com a aula expositiva• Apresentar o conteúdo em aparelho de data show.• Mostrar no quadro branco outros exemplos de uso do acusativo anafórico além dos apresentados no material distribuído em sala.
	Material: <ul style="list-style-type: none">• Folhas de ofício• Tinta para impressão• Aparelho de data show• Quadro• Piloto para quadro
	Avaliação: avaliação formativa, a qual possibilitará a proximidade, o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno.

Diante do resultado do diagnóstico, que apontou para resistência do uso do clítico acusativo e, em contrapartida, para a grande utilização da forma nula e do sintagma nominal, formulamos para a etapa 03 uma aula expositiva. Nessa aula, foi abordado o assunto objeto direto e objeto direto anafórico. Foi necessário retomar o assunto objeto direto, pois os alunos sabiam que já haviam estudado o assunto, mas não sabiam explicá-lo, nem reconhecer o fenômeno em questão; isso ficou evidente a partir do resultado da etapa 02 com o quadro de reflexões iniciais. Dessa forma, não só revisamos o assunto como o ensinamos a partir da noção de predicadores verbais (cf. DUARTE, 2011[2007]).

O nosso plano de aula foi dividido em três momentos:

- Primeiro momento: apresentar a noção de predicação para a tradição gramatical e para os estudos linguísticos.

- Segundo momento: apresentar os conceitos de objeto direto presentes na tradição gramatical e nos estudos linguísticos; neste último, a noção de objeto direto se dará a partir da noção de complementação do verbo.
- Terceiro momento: apresentar as diversas formas de concretização do objeto direto como forma de retomada anafórica. Nesse momento, trabalhar também a noção de anáfora dentro do texto.

Abaixo está inserido o conteúdo da aula expositiva 01, tal qual foi impresso e entregue aos alunos.

AULA EXPOSITIVA 01 ¹² - Conteúdo: O Objeto Direto e suas formas de retomadas

- **Primeiro momento**

1. Trabalhando com a noção de PREDICADORES e seus COMPLEMENTOS

1.1 A noção de PREDICAÇÃO para a tradição gramatical

Segundo Bechara (2010), a noção de predicação é dada pelo verbo. O significado do verbo pode se encerrar nele mesmo ou pode ser necessário para lhe completar o significado a introdução de um termo complementar. Vejamos:

Ex1: O neném **dorme**
A garota **desceu**.
Chove.

Ex2: Joana **comprou** livros.
Júnior **gosta** de jogo
Carla **viu** uma roupa interessante.

Nos exemplos em 1, o significado do verbo se encerra nele mesmo; já nos exemplos em 2, foi necessária a introdução de um complemento para que o verbo obtivesse sentido completo. Também nos exemplos 2, percebe-se que esses complemento podem ser ligados obrigatoriamente ao verbo por alguma outra palavra ou não.

Vejamos outros exemplos:

Ex3: Júnior **gosta** de jogo.

No exemplo 1, obrigatoriamente o complemento “jogo” está ligado ao verbo “gostar” pela palavra “de”. Nesse caso, nomeia-se esse complemento de Objeto Indireto.

Ex4: Carla **viu** umas roupas interessantes.

¹² Referências AULA EXPOSITIVA 01

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. / CASTILHO, Ataliba. T. de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012. / CUNHA, Celso; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lexikon, 2008. / 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, 2011, p. 187-203.

No exemplo 2, o complemento “umas roupas interessantes” vem completando o sentido do verbo “viu”, sem necessidade de uma palavra fazendo ligação entre eles. Nesse caso, nomeia-se esse complemento de Objeto Direto.

Neste momento, vocês podem alegar que há uma palavra fazendo ligação entre o verbo “Ver” e seu complemento no exemplo 4, a palavra: umas. No entanto, ela não funciona como elo obrigatório entre o verbo e seu complemento, pois ela é parte do complemento “umas roupas interessantes”. A palavra “umas” não é exigida pelo verbo “viu”, já a palavra “de” é exigida pelo verbo “gostar”. No exemplo 4, podemos facilmente retirar “umas” da estrutura: “Carla **viu** roupas interessantes”. Já no exemplo 3, o mesmo não ocorre, não podemos retirar a palavra “de” da estrutura sem modificar o sentido. Vejamos: Júnior **gosta** jogos. Sendo assim, o objeto direto completará o sentido de um verbo que não exige preposição, ou seja, que não exige uma palavra que estabeleça relação entre ele e seu complemento, como é o caso da palavra “de” que é exigida pelo verbo.

1.2 A noção de PREDICAÇÃO para os estudos linguísticos

PREDICADORES são palavras que podem selecionar outras palavras a fim de completar seu sentido. Segundo Duarte (2011, p. 187), os predicadores verbais podem projetar as seguintes estruturas:

- (1) Estruturas com três argumentos: a. Ele deu o dinheiro aos pobres.
b. Eu dividi o pão com os pobres.
c. Eu levei as crianças ao colégio.
- (2) Estrutura com dois argumentos: a. Ele matou o pássaro.
b. Isso interessa aos alunos
c. Eles acreditam em você.
d. Eles moram no rio.
- (3) Estrutura com um argumento: a. As crianças pulam.
b. Chegou uma encomenda.
c. Houve muitas festas.
- (4) Estrutura sem argumentos: _ Choveu _.

• Segundo momento

2 O que é o OBJETO DIRETO

2.1 para a tradição gramatical?

O objeto direto é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, um complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o qual se dirige a ação verbal. (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 154)

Cunha e Cintra (2008) apresentam que essa função pode ser exercida por:

- Substantivos: Vou descobrir **mundos**, quero **glória** e **fama**.
- Pronome: Os jornais **nada** publicaram.
- Numeral: Já tenho **seis** lá em casa.
- Palavra ou expressão substantivada: Tem **um quê** de inexplicável.
- Oração substantivada: Não quero **que fiques triste**.

2.2 para a tradição linguística?

Segundo Castilho (2012, p. 342), o objeto direto é aquele que:

- É proporcional aos pronomes *o/ele*

Ex: Perdi *o caderno* / Perdi-*o* / Perdi *ele*.

- Se transforma no sujeito da voz passiva

Ex: João pôs *o livro* na estante / *O livro* foi posto por João na estante.

- Pode ser representado por:

- Substantivo: João pôs *o livro* na estante.

- Pronome: João pôs *ele* na estante.

- Toda uma sentença: João disse *que pôs o livro na estante*.

- Pode ser omitido

Ex: João pôs \emptyset na estante.

- Pode ser colocado antes ou depois do verbo:

Ex: João *o* pôs na estante / João pôs *ele* na estante.

• Terceiro momento

3 O OBJETO DIRETO retomando um referente no texto

O objeto direto anafórico (aquele que estabelece referência direta ou indireta com um elemento já expresso anteriormente no texto) pode retomar diversos referentes. A tradição gramatical (ou gramática normativa) até reconhece as diversas formas de objeto direto anafórico, mas recomenda o uso dos pronomes pessoais oblíquos átonos: *o/a* e *os/as* e suas variações na escrita padrão da língua.

Ex: O João é um bom homem. Eu *o* encontrei semana passada no shopping.

No entanto, a gramática do português brasileiro nos permite outras construções além dessa. Vejamos:

- Por pronome nominativo: O João é um bom homem. Eu encontrei *ele* semana passada no shopping.
- Por objeto nulo: O João é um bom homem. Eu encontrei \emptyset semana passada no shopping.
- Por sintagma nominal: O João é um bom homem. Eu encontrei *o João* semana passada no shopping.

Tem-se então, no português brasileiro, quatro formas possíveis de retomadas por objeto direto anafórico.

1. O pronome oblíquo átono de terceira pessoa – *o/a* e *os/as*
2. O pronome nominativo – *ele/ela*
3. O sintagma nominal
4. O objeto nulo

Para se fazer uso dessas formas de objeto direto anafórico, é necessário que exista um referente anteriormente apresentado no texto; caso contrário, o uso do objeto direto anafórico ficará sem sentido. Observe o exemplo a seguir:

Ex: A reportagem informou que José *a* matou.
A reportagem informou que José matou *ela*.
A reportagem informou que José matou \emptyset .

Nesses três casos, o uso do objeto direto anafórico não tem sentido, pois não conseguimos enxergar textualmente o referente de *a*, *ela* e \emptyset . Normalmente, o falante do português não usaria nenhuma dessas construções caso não tivesse antes mencionado um referente.

Essa terceira etapa - mesmo não se mostrando tão atrativa aos alunos, já que se baseava em apresentar como se dá o estudo do acusativo anafórico e como ele é visto pela gramática tradicional e pelos novos estudos linguísticos – foi fundamental para mostrar para que existe mais a ser tratado do que o que aparece nos seus livros didáticos de Língua Portuguesa. E mesmo que os alunos não dominassem tanto o assunto, essa aula foi bastante positiva, principalmente no momento em que foi trabalhada a noção de predicadores e dos elementos que esses predicadores podem selecionar a fim de lhe completar o sentido.

Os alunos passam tanto tempo tentando decorar que o verbo transitivo direto é uma palavra que é preenchida por um objeto direto e que o objeto direto é o termo que preenche o sentido do verbo transitivo direto que esquecem de olhar para o verbo em si e ver do que ele precisa para obter sentido. Nessa aula, os alunos foram levados a observar quantos elementos poderiam ser selecionados pelo verbo até ele ser saturado. Isso foi bastante importante para que eles conseguissem enxergar a posição do objeto direto e, conseqüentemente, a posição do objeto direto anafórico nas etapas seguintes.

Outra parte interessante dessa aula foi o terceiro momento, no qual foram apresentadas para os alunos as quatro possibilidades de acusativos anafóricos. Nesse momento, eles puderam perceber qual das formas apresentadas já usavam e quais ainda poderiam usar junto das suas formas habituais ou no lugar delas. O principal nesse momento é mostrar para o aluno que todas as formas são de uso, que esse uso vai depender do contexto.

4.2.4 Transcrição de fala: o acusativo na língua em uso

Quadro 08 – Plano de aula da quarta etapa da SD

Atividade: Transcrição de fala
Objetivo da atividade: Levar os alunos a reconhecerem os acusativos anafóricos de 3ª pessoa presentes em sua gramática.

Fase 1:	Duração: 1 aula de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Gravar o áudio de uma conversa informal durante a aula de Língua Portuguesa.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho celular ou gravador
Fase 2:	Duração: 1 aula de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir o áudio para turma • Transcrever o áudio no quadro • Identificar os acusativos anafóricos de 3ª pessoa presentes na transcrição
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Aparelho celular ou gravador • Caixa de som • Piloto para quadro branco • Quadro
	Avaliação: Formativa

Nesta quarta etapa, os alunos foram levados a perceber, nas suas próprias falas, as formas acusativas anafóricas estudadas na aula anterior. Para isso, foi necessário gravar um momento de fala comum em sala de aula. O diálogo foi gravado em um aparelho celular, mas foi necessária uma caixa de som após a gravação para que os alunos tivessem acesso à gravação e pudessem, junto com o professor, fazer a transcrição do áudio no quadro.

Nesta etapa, optamos por dar um comando a fim de que uma conversa se iniciasse na sala de aula. O comando foi o seguinte: “*Pense em uma coisa que você quer comprar até o final do ano e por quê?*”. Essa pergunta foi direcionada a alguns alunos e esperávamos que eles se dispusessem a responder; caso um dos alunos não se sentisse à vontade para participar, era só passar a pergunta para um próximo aluno, pois a intenção era estabelecer um curto diálogo, para que se pudesse ser gravado e transcrito logo após a gravação.

Para esse primeiro momento de gravação, foi fundamental que os alunos não soubessem que estavam sendo gravados, a fim de que suas falas coletadas fossem as mais naturais possíveis. Após o término da gravação, foi dito aos alunos que a conversa estava sendo gravada e que eles iriam transcrever em seus cadernos a gravação. Para isso, foi necessário levar à sala de aula uma caixa de som, na qual o aparelho celular foi conectado, para que o áudio fosse propagado para a turma. Juntos, professor e alunos transcreveram, no

quadro, a gravação e encontraram as formas de acusativos anafóricos ocorridas na fala. A intenção foi fazer com que os alunos percebessem os objetos diretos anafóricos presentes em uma fala espontânea.

Nesta etapa, tivemos que levar os alunos a perceberem que o que tanto se estuda em gramática é apenas o que eles já usam na língua oral, no seu dia a dia, nas conversas mais simples. Ou seja: estudar gramática é estudar o funcionamento da língua que eles mesmos usam. Isso não se aplica ao uso do clítico, já que esse não se mostrou presente em suas produções escritas e, provavelmente, não se apresentaria nos momentos de fala também. E essa ausência foi mostrada ao aluno durante a transcrição de fala. A atividade não se propôs a induzir o uso do pronome clítico em momentos de fala, mas a fazer enxergar as formas de acusativos anafóricos presentes na gramática de uso e perceber até que ponto elas são correspondentes.

Observemos, a seguir, a transcrição da gravação e o resultado encontrado com relação ao uso do acusativo anafórico de 3ª pessoa.

P- Ok... que dizer que Maria¹³ quer comprar [um livro de direito]_{i ii}, de onde você tirou essa ideia que você quer **um livro de direito**_i?

A- Ai eu fiquei estudando... estudando... ai chegou um tempo que eu sempre todo ano eu mudava de profissão, eu queria ser (...) todo mês, até que eu parei ou em advogada ou em policial, mas agora eu sei o que eu quero ser, ou advogada ou policial.

P- Ai pra isso?

A- É... eu tô estudando... eu já pesquisei sobre tudo da minha profissão.

P- ai já pesquisou se é caro, é caro ou não é caro?

A- É mais ou menos.

P- você vai falar com quem pra resolver seu problema?

A- Com meu pai... meu pai... o que é de estudo pra mim, pra eu ser uma pessoa bem sucedida

P- ai você vai falar com seu pai?

A- Hunrum

P- pra quê?

A- Pra comprar **o livro**_{ii} né?

P- Ai você acha o quê? Que vai dá certo?

A- É... acho que vai dá certo.

P- tá ... ai você acha que vai... vai conseguir \emptyset até quando?

A- É isso... eu não sei se vou conseguir \emptyset ... em 2014 ou no final de 2015... só sei que vou conseguir \emptyset ... eu acho que meu pai vai me dar \emptyset ...Eu sou mais um livro de direito do que a guitarra que eu tanto queria ... depois eu pensei que eu acho melhor, por que eu não vou pedir duas coisas né? Tem que ser cada coisa de cada vez pra não ficar muito pesado pro bolso do meu pai.

P- Entendi \emptyset .

¹³ Maria não é o verdadeiro nome do (a) aluno (a). Apenas usamos Maria como pseudônimo para não expor a identidade do (a) aluno (a).

A- Ai eu pensei que o mais importante era aquilo que é pro meu estudo... que é o livro de direito...

As ocorrências encontradas na gravação foram as seguintes: 2 sintagmas nominais e 5 objetos nulos. Esse tipo de ocorrência já era esperado, já que se trata de dados encontrados na modalidade oral da língua.

Na modalidade oral, as ocorrências de objeto nulo são sempre mais recorrentes; o objeto nulo já faz parte da gramática do português brasileiro, está ligado às propriedades gramaticais – estruturais – do português brasileiro. Outro ponto que deve ser considerado é a economia da fala em decorrência de outros aparatos extralinguísticos, a língua oral e a língua escrita apresentam características diferentes – são diferentes modalidades da língua; nesta, os elementos devem ser expostos da forma mais clara possível, já que não tem o aparato do gestual, do tom de voz, da reificação possível na modalidade oral. Fez-se necessário, nesse momento da SD, ensinar para os alunos que as outras variantes de acusativo anafórico que não ocorreram no trecho transcrito podem ocorrer juntas com as já utilizadas por eles.

Nessa atividade, o mais importante foi fazer com que os alunos identificassem nas suas falas a presença do que é estudado nas aulas de gramática e aprendessem que existem várias formas de se retomar o mesmo referente.

4.2.5 Familiarização: os acusativos anafóricos de 3ª pessoa em textos diversos

Logo a seguir, apresentamos o quadro com o plano de aula dessa quinta etapa, assim como a atividade entregue impressa aos alunos.

Quadro 09 – Plano de aula da quinta etapa da SD.

Atividade: Familiarização com os acusativos anafóricos	
Objetivo da atividade: Levar o aluno a perceber o acusativo anafórico nos mais diversos textos da esfera social	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none">• Entregar a cada aluno folhas impressas contendo uma atividade de reconhecimento dos acusativos anafóricos em diversos textos escritos
	Material:

	<ul style="list-style-type: none"> • Internet para pesquisa • Folhas de ofício • Tinta para impressão • Canetas ou lápis • Quadro branco • Piloto para quadro branco
	Avaliação: formativa

Na etapa 05, os alunos tiveram de identificar, em diferentes textos, todas as formas de retomadas por objeto direto anafórico presentes neles. Essa atividade foi dividida em duas partes. Na primeira delas, todas as formas de acusativo anafórico estavam selecionadas e os alunos tiveram de identificar os referentes das formas em destaque. Na segunda parte, o processo foi feito ao contrário, pois os alunos tiveram de encontrar as formas de objeto direto anafórico correspondentes aos referentes que já estavam selecionados no texto.

Os alunos tiveram de levar em consideração o nível de formalidade do texto ([+ formal] e [- formal]) e a natureza ([+ humano] e [- humano]) do referente do objeto direto anafórico. Cada aluno recebeu os mesmos textos e foi feita a atividade em duplas, levantando hipóteses para o uso de uma determinada variante e não de outra nos contextos da atividade.

Vejamos os textos selecionados para a atividade elaborada para essa quinta etapa da SD:

01- Observe que, nos 04 textos a seguir, todos os objetos diretos anafóricos estão selecionados. Identifique o referente de cada objeto direto anafórico.

TEXTO 1 – DIÁRIO (MORLEY, Helena. Minha vida de menina. 1. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998)

Quinta-feira, 9 de março

Meu pai achou graça de eu dizer que estava com inveja de Luisinha sair à rua, de lenço na cara.

Não desejo ter dor de dente porque vejo todo o mundo chorar tanto, que penso que há de doer muito. Naninha, quando tem dor de dente, põe a casa toda maluca. Tia Agostinha fica só rezando e fazendo promessa, com medo de Naninha enlouquecer. Ela grita, rola no assoalho, bate com a cabeça na parede que a gente pensa que é doida do hospício. Outro dia os gritos foram tantos que a gente da rua entrou para acudir Ø¹; ela xingou a todos e foi rolar na horta.

Ninguém sabe o que se há de fazer para aliviar dor de dente. Arrancar Ø², ninguém pensa nisso, depois do que aconteceu à filha de Dona Augusta. Ela gritou muitos dias de dor de dente. O pai, já desanimado, chamou o dentista para arrancá-lo³. Ele arrancou Ø⁴ e a pobrezinha só teve pouco tempo de alívio, para depois morrer de uma morte horrorosa: ela endureceu toda, os dentes cerraram e a cabeça envervou para trás até ela morrer.

Luisinha teve esta semana uma dor de dente de gritar. Mamãe a fez bochechar com água com sal, pôs rape no dente, pôs creosoto e nada serviu; foi Siá Ritinha que a ⁵ curou de um modo esquisito. Deu-lhe um purgante de óleo e no dia seguinte a cara inchou e ela não chorou mais. Hoje ela queria sair à rua sem lenço na cara e mamãe ficou horrorizada só com a idéia, com medo da cara estuporar. Eu acho que é por isso que Belinha de Seu Cuia vive a vida inteira de lenço amarrado na cara. Hoje eu tive vontade de sair com lenço na cara como vejo os outros fazerem, mas mamãe não deixou Ø ⁶.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

TEXTO 2 – RECEITA (<http://www.tudogostoso.com.br/receita/12649-abacaxi-com-creme-de-leite-condensado.html>)

Abacaxi com creme de leite condensado

INGREDIENTES

1 lata de abacaxi escorrida ou 1 abacaxi natural (sem o talo) e picado

Creme belga:

1 lata de leite condensado

2 gemas

½ xícara de leite

Merengue:

4 claras

12 colheres de sopa de açúcar

MODO DE PREPARO

- Leve ao fogo as gemas peneiradas com o leite e o leite condensado, mexa Ø ¹ em fogo baixo até engrossar .
- Reserve Ø ².
- Misture muito bem as claras com o açúcar e leve Ø ³ ao fogo baixo , mexendo Ø ⁴ sempre , só para amornar, mas tem que ser muito rápido, a clara líquida.
- Bata Ø ⁵ imediatamente na batedeira , até encorpar e virar um merengue.
- Monte um refratário untado com camada de abacaxi , creme belga e o merengue.
- Leve Ø ⁶ ao forno bem quente , por, aproximadamente, 5 minutos só para dourar o merengue.
- Sirva Ø ⁷ quente ou frio.
- Se preferir monte taças e não é necessário levar Ø ⁸ ao forno.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____

TEXTO 3 – ENTREVISTA (<http://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2012/09/titina-medeiros-o-meu-olhar-parte-do-sertao-edicao-627-14092012.html>)

QUEM: Fez faculdade?

TM: Sim, me formei em jornalismo, em Natal, mas nunca exerci Ø¹. Fiz estágio, e meu chefe, um homem muito sensível, me disse: “Titina, corre disso daqui, abandona Ø²”. Ele me deu a coragem que faltava para chutar tudo falando: “Vá ser feliz”. E fui Ø³. Viajei para festivais, fiz show de rua na França.

QUEM: Seus pais apoiaram sua decisão de ser atriz?

TM: Não. Mas eu entendo Ø⁴. Você educa um filho, faz o máximo que pode, e de repente ele quer ser ator. Minha mãe tem terceiro grau, não admitia que as filhas não tivessem **terceiro grau**⁵. Uma coisa é você estar no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde há uma indústria como a Globo que paga salário. Lá a gente não tem essa perspectiva, tem de criá-la⁶. Meus pais estavam preocupados com minha sobrevivência, mas não ficavam contraØ⁷. Era assim: quer sair de casa, saia de casa. Penso assim também. Seja responsável por sua escolha. Sair de casa dá culhão para a pessoa. Vá seguir sua vida, mas não vá ficar pedindo dinheirinho em casa para comprar brinquinho.

QUEM: Você e César trabalham juntos. Como começou o namoro?

TM: Eu o⁸ conheci na época de faculdade. Sabe aquela coisa de conviver anos com a pessoa e nunca nem olhar para ela? Um dia a gente estava disponível e deu certo.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____

TEXTO 4 – TIRINHA (<http://cafecompao.acholegal.com/tag/calvin>)



- 1 Referente do objeto nulo do 2º quadrinho: _____
- 2 Referente do pronome oblíquo no 3º quadrinho: _____

02 – Nos textos abaixo, identifique os objetos diretos anafóricos que fazem retomadas dos referentes em destaque.

TEXTO 1 – TIRINHA (<http://depositodocalvin.blogspot.com.br/2010/03/blog-post.htm>)



1 Susie: _____

TEXTO 2 – CONTO (<https://pt.scribd.com/doc/3348810/5/A-vinganca-da-lombriga>)

Quando eu era pequena, os vidros de maionese eram bem maiores. Não devia existir colesterol naquela época e é aí que começou o problema. Por serem vidros¹ grandões, comportavam cobras enroladas dentro. No laboratório de ciências havia uma prateleira cheia deles.

Se não fosse por esses vidros de maionese, eu poderia ter ido melhor na matéria. Mas com eles ali, impossível. Eu só queria abri-los, meter a mão dentro e puxar uma cobra² pelo pescoço. Eu a giraria no ar, feito laço de boiadeiro.

Passávamos de ano e elas ali, provocando. Nunca chegou a série certa para estudá-las. Lembro-me que, de vez em quando, no meio da aula, alguma cobra³ de índole mais atrevida sibilava para mim. Eu ignorava.

Com o tempo aprendi que, caso abrisse um desses potes, ela pularia em mim, fincaria seus dois únicos dentes no meu pescoço e eu me transformaria numa delas. Eram todas ex-alunas mal intencionadas...

1 Vidros: _____

2 Cobra: _____

3 Cobra: _____

TEXTO 3 – PIADA (<http://www.piadasnet.com/piada1940curtas.htm>)

Dois amigos conversam sobre as maravilhas do Oriente. Um deles diz: Quando completei 25 anos de casado, levei minha mulher¹ ao Japão. Não diga? E o que pensa fazer quando completarem 50? Volto lá para buscá-la.

1Minha mulher: _____

TEXTO 4 – REPORTAGEM (<http://revistamarieclaire.globo.com/Marieclaire/0,,EML1701687-1740,00.html>)

INFÂNCIA INTERROMPIDA

Um sequestro, 14 anos depois Por Dagmar Serpa

Quando criança, **Thaís Dias de Sousa**¹ foi sequestrada e ficou dois anos desaparecida. Uma reportagem de Marie Claire ajudou a polícia a encontrá-la. Quatorze anos depois, fomos procurá-la. Thaís agora é mãe e diz que nem imagina como seria sua vida se não tivesse voltado para casa

Thaís Dias de Sousa tem 21 anos e é mãe de um garoto de 2. Engravidou aos 18 do namorado, com quem estava havia dois anos. Seu filho, Bruno - ou Júnior, já que tem o mesmo nome do pai -, nasceu no primeiro dia de junho, menos de um mês depois de seu aniversário de 19 anos. Apesar da gravidez não programada e da pouca idade, ela tornou-se mãe zelosa e superprotetora. Principalmente quando está na rua, mas também em casa, não desgruda os olhos do **garoto**² e procura mantê-lo sempre ao alcance das mãos. Diz que está difícil arranjar coragem para deixá-lo em uma pré-escola, procurar emprego, trabalhar e tentar fazer faculdade. Thaís tem verdadeiro pavor de perder Bruno de vista.

Não é para menos. Um episódio traumático da sua infância deixou marcas que não se apagaram com o tempo. Aos quatro anos, ela foi sequestrada e dada como desaparecida por cerca de dois anos. De família evangélica, morava em Santo André, mas naquele fim de semana de abril de 1993 tinha ido com os pais, Maria e José, e os irmãos, Fabiano e Felix, a um culto da igreja Deus é Amor, na região central de São Paulo. Enquanto mãe e pai oravam de olhos fechados, uma mulher se aproximou. Lá pelas tantas, Thaís quis ir ao banheiro. Sem atrair a atenção dos pais dela, a mulher se ofereceu para levá-la. Não voltaram mais.

Quando Maria soube o que havia ocorrido, foi um desespero. A família correu toda a igreja, conferiu cada canto, procurou a menina em todos os arredores. Não havia sinal de Thaís. Registrado o **desaparecimento**³, os dias e os meses foram passando sem que surgisse nenhuma boa pista. Enquanto a polícia investigava, Maria e José também procuravam por conta própria. Quando soube de um grupo de crianças que vagavam sozinhas em uma praça de São Paulo, José foi conferir se Thaís não estava entre elas. Em casa, reinavam a angústia e a saudade do 'xodozinho' da família.

'Quando um filho desaparece assim e a gente não tem notícias é a mesma coisa que enterrar a criança. Ou até pior. É uma tristeza irrevogável', diz a mãe. O pai acrescenta: 'É a mesma coisa que arrancar algo de dentro de você. Fica como se fosse uma ferida, que só cicatrizou porque ela foi achada'. Para atenuar as dolorosas lembranças da filha desaparecida, as roupas e os brinquedos de Thaís foram dados. Mas a esperança de que um dia ela seria encontrada continuava viva. Tanto que, naquele período de incertezas, seu José foi comprar **colchões**⁴ novos para a família e, na hora H, decidiu levar um para ela. 'Ficou guardado, ninguém mexia. Tinha fé que minha filha ainda viria dormir naquele colchão', diz.

O sofrimento da família foi mostrado em **uma reportagem**⁵ de Marie Claire sobre crianças desaparecidas, publicada em fevereiro de 1995. José e Maria posaram para uma foto, segurando um retrato de Thaís. Em maio, a redação recebeu um telefonema que mudaria o rumo da história. Uma moradora da região da Luz, centro de São Paulo, que leu a reportagem, ligou garantindo ter visto Thaís. Mais do que isso, conviveu um tempo com ela, já que a abrigou em sua casa, que também era uma pensão, com uma mulher que dizia ser sua mãe. Existia até **um filme caseiro**⁶, feito em dia de festa na pensão, em que ambas apareciam. Mas havia um problema: elas não moravam mais lá, tinham se mudado e ninguém sabia ao certo para onde.

A reportagem foi apurar. Levou o filme para a família assistir e reconhecer a garota, avisou a polícia sobre a nova pista, acompanhou cada passo das investigações, até levantou informações sobre o novo endereço da falsa mãe de Thaís. Dias depois, Thaís foi encontrada por investigadores em uma favela da zona norte de São Paulo. Era 15 de maio de 1995.

A sequestradora, Patrícia Dias dos Santos, foi presa. Dizia ter sido dançarina de boate e prostituta. Confessou o crime e alegou que havia roubado Thaís para vendê-la. Era uma encomenda de dois sujeitos, a quem conhecia só por codinomes, na boate em que trabalhava. Mas, com medo, desistiu do negócio. Thaís, então, ficou com a sequestradora que, na época, disse não saber como devolvê-la. Acabou aproveitando a oportunidade de ter uma criança nas mãos para arrancar dinheiro de **um ex**⁷.

Argumentando que a menina era filha dele, pois estaria grávida quando romperam, pediu ajuda para criá-la. Por um tempo o levou na conversa. Pelo sequestro, Patrícia foi condenada a cinco anos de reclusão, pena que, por causa de uma apelação da defesa, foi reduzida a quatro anos e nove meses.

- 1 Thaís Dias de Sousa: _____
 - 2 Garoto: _____
 - 3 O desaparecimento: _____
 - 4 Colchões: _____
 - 5 Uma reportagem: _____
 - 6 Um filme caseiro: _____
 - 7 Um ex: _____
-

Sobre a atividade dessa etapa 05, os alunos tiveram um tempo para ler o comando das questões e os textos nelas trabalhados. Esse tempo é relativo, pois se deve observar o comportamento da turma diante da atividade. Percebam que, até esse ponto, não foi cobrado aos alunos, em etapas anteriores, resposta ao que foi passado sobre o assunto acusativo anafórico; com eles, foi apenas discutido o assunto e foram levados a chegar às suas hipóteses. Nessa etapa, eles já se encontraram desafiados a acertar as respostas das questões. Todos tentaram responder, mas as respostas não foram recolhidas, já que logo depois do tempo dado para observarem as questões, foi tudo respondido em conjunto no quadro. Os alunos que já tinham respondido apresentavam suas respostas e, em seguida, definia-se a resposta correta para cada questão.

Essa atividade se mostrou bastante instigante, já que nas outras aulas o assunto foi exposto de forma clara e que os alunos tiveram a oportunidade de perceber essas mesmas formas de retomadas em uma transcrição de fala espontânea. Nesta atividade, os alunos puderam comparar se as formas encontradas na fala são também encontradas no texto escrito e tiveram a oportunidade de perceber os acusativos anafóricos escolhidos para as várias situações encontradas durante a leitura dos diferentes textos. Essa comparação não estava proposta na atividade, mas nesse momento foi discutido, por exemplo, que na entrevista havia recorrência de mais objetos nulos, talvez por ser um gênero mais próximo do oral ou que tenta imitar a oralidade.

Com relação ao nível de dificuldade, os alunos se sentiram bem mais seguros para responder às questões da primeira parte da atividade. Para eles, foi mais simples encontrar o

referente dos acusativos anafóricos selecionados. A segunda parte foi mais difícil, pois um mesmo referente poderia ser retomado diversas vezes por diferentes acusativos anafóricos. E, no início da segunda parte, os alunos pensavam que a questão estaria respondida ao encontrar um acusativo anafórico que correspondesse ao referente selecionado. No decorrer da atividade, foram percebendo que poderia haver diferentes acusativos anafóricos para um mesmo referente selecionado anteriormente no texto.

Por meio desta atividade, foram discutidos pontos como: (1) na entrevista, o maior número de ocorrências é de objeto nulo assim como na transcrição de fala na etapa 04. Esse caso foi reforçado com os alunos a fim de que eles percebessem que, em textos escritos com base na língua oral, a ocorrência de objetos nulos tende a ser sempre mais significativa. Logo, a variante por eles já utilizada pode também ser utilizada em suas produções – trata-se de uma forma não estigmatizada, no sentido de Labov (2008[1972]); (2) na reportagem, percebemos o clítico sendo usado com preferência; isso se deve ao grau de formalidade do texto, caso que foi discutido na resolução das questões durante a aplicação desta etapa.

4.2.6 Exposição e discussão do diagnóstico inicial: entendendo o próprio uso

Quadro 10 – Plano de aula da sexta etapa da SD.

Atividade: Aula expositiva - Apresentação do diagnóstico inicial para a turma	
Objetivo da atividade: Mostrar para os alunos as formas de acusativos anafóricos de 3ª pessoa utilizadas por eles em suas produções escritas antes da aplicação da SD. Fazê-los refletir sobre os seus usos, mostrando o que deve permanecer e o que eles podem melhorar.	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: Apresentar em aparelho de Datashow os resultados do diagnóstico
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Computador ou notebook • Aparelho de data show
	Avaliação: formativa

O objetivo desta atividade foi o de apresentar, em sala de aula, para o grande grupo, o diagnóstico das produções iniciais dos seus próprios textos. Com essa etapa, tivemos, mais

especificamente, por objetivo fazer com que os alunos percebessem as formas de acusativos anafóricos utilizadas nas suas próprias produções escritas, levando-os a perceber que, mesmo não sabendo antes do objeto direto anafórico, eles já faziam uso dessa categoria gramatical; apenas não conseguiam reconhecê-la pela nomenclatura.

Nesta etapa, os alunos tiveram a chance de se autoavaliar, pois puderam observar tanto os pontos negativos como os pontos positivos de toda a turma, refletindo sobre como evitar os negativos e sobre como atingir os positivos. Através dessa aula, pretendemos tornar transparente ao aluno algo que ele já utilizava linguisticamente e, principalmente, pretendemos fazer com que os alunos dominassem o maior número de formas acusativas anafóricas possível. O diagnóstico inicial apontou que as formas mais utilizadas são o objeto nulo e o sintagma nominal, portanto apresentamos que existem outras variantes de acusativos anafóricos, também válidas em retomar um referente no texto escrito, a exemplo do clítico e do pronome nominativo.

Para que o resultado desta etapa fosse mais eficaz, foi necessário elencar alguns pontos principais a serem abordados durante a apresentação do diagnóstico, já que não foi possível, nem necessário apresentar todas as ocorrências dos casos de acusativos anafóricos presentes nos 32 textos analisados (16 relatos de filme e 16 relatos de experiência pessoal).

Os pontos/casos que elencamos para o grande grupo foram:

- Acusativos anafóricos sem referente;

(48) Tava todos meu pai e minha mãe e meu irmão e vizinho na frente da casa e um carro ia saindo do quiróse e pediu a direção e alta velocidade bateu muro do vizinho e bateu no secado e nete secado tinha capim e crebou estaca arame e rua da minha casa povo di casa assustado e correram pra da casa pupoco bateu dentro do seca e população quiz licha Ø mai acoderam Ø e levaram Ø para hospital.

Aluno G, 18 anos, masculino.

- Variantes que podem gerar ambiguidade;

(49) as fezes chegava quando a gente já estava domimo onde meu pai fazia as compra ele chegava em casa com a feira que pai mais um tempo depois mataram **ele**.

Aluno D, 18 anos, masculino.

- Uso do sintagma nominal por sinônimos;

(50) chegou um caro na porta de casa erão [5 homeos]_i armado que tinha em tereçe em alssata nossa residessia mas nossa sorte foi que meu pai tinha uma espingada calibre 12 e tambem tinha um irmão que jar foi da policia e por sorte ele tambem estaa armado e botaro **os alssatante** _i pra corre de baixo de bala.

Aluno P, 16 anos, masculino.

- Variante mais adequada quando o referente está próximo;

(51) Mas a população descobre que se [o Vilarejo]_i tivesse uma história, poderia salva-
lo_i.

Aluno F, 15 anos, masculino.

- Variante mais adequada quando o referente está distante;

(52) As pessoas se reuniram para uma solução para o problema e a unica solução era escrever [a história de javé]_i em um livro.

Ambos apoiaram mas se preguntavam quem iria escrever a história e um homem disse Antônio Bia e ninguém gostou da ideia que ele iria escrever.

Por causa que Antônio bia escreveu mentiras sobre o povo de javé e enviou para todos os lugares que ele conhecia para salvar seu emprego no correio. acabou conseguindo, mas as pessoas souberam e ficaram revoltadas.

Por fim acabaram concordando pois ele era o unico capaz de escrever **a história** _i.

Aluno A, 16 anos, feminino.

Não foram apresentados apenas esses trechos para os alunos, mostramos também os índices de ocorrência de cada variante a partir dos gráficos 01 e 02 presentes nesta dissertação, no capítulo 03. Também apresentamos todos os trechos retirados de suas produções escritas que foram utilizados no referido capítulo anteriormente, com o cuidado de não identificar nenhum aluno nos *slides* da apresentação, nem mesmo faixa etária, sexo, apenas os trechos referentes a cada caso.

Levantamos os pontos anteriormente descritos a fim de que os alunos já pudessem entender o uso de cada variante e como podem funcionar em cada caso.

Foi interessante perceber a expressão dos alunos ao ver o índice do clítico acusativo na primeira produção escrita (04 ocorrências) e, mais ainda, na segunda produção escrita (01 ocorrência). Por mais que eles já tivessem percebido que o clítico acusativo não faz parte da sua gramática vernacular - e que, por isso, não fazem tanto uso dele - ficaram um pouco perplexos com os baixos índices; nem mesmo eles imaginavam que o uso ia ser tão pequeno. Talvez isso tenha despertado neles a vontade de usar a nova forma adquirida, já que, neste ponto da intervenção, muitos deles estavam subsidiados para usar o clítico acusativo, o que antes não acontecia, pois não enxergavam significado nas formas clíticas, não conseguiam atribuir às formas clíticas acusativas a mesma função que atribuíam ao pronome nominativo, por exemplo, ou ao sintagma nominal na posição de objeto direto anafórico. Essa tentativa de uso do clítico ficou mais nítida na etapa a seguir, na qual eles tiveram que criar uma narrativa em conjunto. Passemos para a próxima etapa e observemos o resultado da próxima atividade.

4.2.7 Escrita coletiva: uma narrativa de ficção

Quadro 11 – Plano de aula da sétima etapa da SD.

Atividade: Escrita coletiva de uma narrativa ficcional	
Objetivo da atividade: Fazer com que os alunos escrevam uma história em conjunto, em sala, ao escrevê-la, discutam e decidam a melhor opção de uso de acusativos anafóricos.	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar 15 personagens, 15 motivações, 15 complicações, escrevê-las em cartolina e separá-las em três envelopes • Abrir primeiro o envelope contendo os personagens, depois o envelope das motivações e, por último, o das complicações. De cada envelope, sortear apenas um elemento. • Depois de conhecer os três elementos sorteados, os alunos, juntos, escreverão uma narrativa ficcional, auxiliados pelo professor que digitará a história por eles criada.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Envelopes • Cartolinas

	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ou notebook • Aparelho de data show • Canetas • Caderno
	Avaliação: quantitativa e qualitativa

Nesta aula, foi produzida, coletivamente, uma narrativa ficcional. Foi dado a essa atividade o nome de “História inventiva”. A atividade ganhou esse nome, já que os alunos tiveram de inventar uma história a partir de três elementos sorteados: 1- personagem, 2- motivação e 3- complicação. Para essa escrita coletiva de uma narrativa ficcional, foram sorteados os seguintes elementos:

- 1- Personagem: uma mesa
- 2- Motivação: quer ser artista
- 3- Complicação: perdeu o mapa.

Como podemos ver, os três elementos em si não têm uma ligação de logicidade, por isso a atividade se torna interessante, pois é desafiadora. A escolha dos elementos fica a critério do professor, podem ser personagens habituais como um professor bravo, uma garota medrosa ou personagens atípicos como uma mesa, um cachorro-quente. Após o sorteio, todos os alunos, juntos, tiveram a missão de criar uma narrativa na qual estivessem presentes os elementos sorteados. Essa narrativa teria que ter início, meio e fim. Os alunos tiveram liberdade para criar quantos personagens a mais precisassem para dar andamento na história e também teriam que escolher um título. A seguir, podemos ver o resultado da escrita coletiva:

A mesa Maria

Era uma vez certa mesa que vivia abandonada no porão. A mesa se chamava Maria. Maria vivia triste porque era muito solitária. Até que um dia, jogaram uma cadeira velha no porão. A partir daí, Maria ficou menos solitária, porque começou uma grande amizade com Florentina, a cadeira.

Conversa vai, conversa vem... Um dia, Maria descobriu que Florentina já foi muito famosa, que tinha sido uma cadeira de teatro que já participou de várias peças. Ao descobrir que Florentina já foi muito feliz fazendo teatro, Maria também quis fazer Ø.

Porém não sabiam como fazer para realizar esse sonho. Todos os dias, Maria se pegava pensando em como fazer para sair do porão. Florentina vendo a tristeza da amiga,

resolveu ajudá-la. Mostrou-lhe um mapa, no qual estava o caminho para o teatro e onde ela poderia fazer muito sucesso.

*A partir daí, elas começaram a armar um plano de fuga. Todos os dias, as duas pegavam **o mapa** e tentavam encontrar o melhor caminho para o teatro. Até que chegou o dia esperado. Quando elas viram alguém abrindo a porta do porão, elas se juntaram, Maria pegou Florentina e bateu na cabeça do homenzinho que tinha aberto **a porta**. Saíram correndo em direção à porta e conseguiram chegar na rua.*

*Ao chegar na rua, pediram carona ao caminhão do lixo que ia passando. Contaram toda sua história para o motorista e mostraram **o mapa** a ele, que ficou muito emocionado e resolveu ajudá-las, levando-as até o teatro. O problema foi que no meio do caminho, um vento forte que bateu levou **o mapa** das mãos do motorista que ficou muito triste por deixá-lo voar pela janela.*

*Mesmo assim, eles não desistiram. Mesmo sem o mapa, passaram o dia rodando até encontrar **o teatro** e finalmente encontram **Ø**.*

*Ao chegar lá, Florentina que havia desistido de trabalhar, pois já estava muito cansada de tantos anos de teatro, apresentou **Maria** para seus outros colegas que **a** receberam muito bem.*

Maria foi toda reformada, ganhou nova pintura e recebeu um banho de brilho. Junto com Florentina, elas fizeram fama, e trabalharam muito em vários teatros, ficaram famosas, eram a mesa e a cadeira mais felizes do mundo.

Minha história entrou por uma porta e saiu por outra e quem souber que conte outra...

Ao analisar a escrita coletiva, chegamos ao seguinte resultado com relação ao uso dos acusativos anafóricos de 3ª pessoa: 05 ocorrências de pronome clítico, 0 ocorrência de pronome nominativo, 05 ocorrências de sintagma nominal e 02 ocorrências de objeto nulo.

Esses dados apontam uma significativa mudança no comportamento linguístico de parte dessa turma, já que conseguia utilizar com propriedade o pronome clítico (tendo em vista as 05 ocorrências) e as demais variantes. É importante destacar que o papel do professor nessa etapa foi apenas de digitar a história enquanto os alunos a construía oralmente, mas o professor não deve apresentar as alternativas, muito menos selecioná-las. Outra opção (talvez a melhor) seria escolher um aluno da turma para fazer a digitação da narrativa; isso não ocorreu, pois os alunos (quase todos de origem humilde) não tinham domínio do aparelho de data show e do manuseio do notebook.

Vejamos as ocorrências do clítico acusativo na escrita coletiva:

(53) Florentina vendo a tristeza d[a amiga] **i**, resolveu ajudá-**la**_i.

- (54) [Maria]_i pegou [Florentina]_i e bateu na cabeça do homenzinho que tinha aberto a porta. Saíram correndo em direção à porta e conseguiram chegar na rua. Ao chegar na rua, pediram carona ao caminhão do lixo que ia passando. Contaram toda sua história para o motorista e mostraram o mapa a ele, que ficou muito emocionado e resolveu ajudá-las_i, levando-as_i.
- (55) O problema foi que no meio do caminho, um vento forte que bateu levou [o mapa]_i das mãos do motorista que ficou muito triste por deixá-lo_i voar pela janela.
- (56) Florentina que havia desistido de trabalhar, pois já estava muito cansada de tantos anos de teatro, apresentou [Maria]_i para seus outros colegas que a_i receberam muito bem.

O sintagma nominal é uma variante que tem seu lugar guardado, sempre vai se fazer necessária quando seu referente estiver distante textualmente ou quando o uso de outra variante causar ambiguidade. O uso do sintagma nominal, no seguinte trecho da narrativa, foi fundamental para preencher o sentido do verbo “encontrar”, que poderia estar se referindo tanto a encontrar o teatro, quanto a encontrar o mapa que estava perdido:

- (57) Ao chegar na rua, pediram carona ao caminhão do lixo que ia passando. Contaram toda sua história para o motorista e mostraram o mapa a ele, que ficou muito emocionado e resolveu ajudá-las, levando-as até [o teatro]_i. O problema foi que no meio do caminho, um vento forte que bateu levou o mapa das mãos do motorista que ficou muito triste por deixá-lo voar pela janela. Mesmo assim, eles não desistiram. Mesmo sem o mapa, passaram o dia rodando até encontrar **o teatro**_i.

Mostrar isso aos alunos foi fundamental para que eles pudessem perceber que, em muitos casos, uma variante é mais adequada linguisticamente – ou mesmo a única possível – dentre as demais.

O objeto nulo foi a variante que perdeu espaço para a descoberta do clítico, já que era a forma mais utilizada junto com o sintagma nominal e, nessa escrita coletiva, apareceu em 3º lugar, com apenas duas ocorrências:

(58) Ao descobrir que Florentina já foi muito feliz fazendo [teatro]_i, Maria também quis fazer Ø_i.

(59) Mesmo assim, eles não desistiram. Mesmo sem o mapa, passaram o dia rodando até encontrar [o teatro]_i e finalmente encontram Ø_i.

O pronome nominativo, que já não apresentou altos índices nas produções iniciais, não foi usado nenhuma vez na produção da escrita coletiva.

4.2.8 Produção final: escrita individual de uma narrativa ficcional

A seguir, apresentamos o quadro com o plano de aula da última etapa da nossa proposta de intervenção.

Quadro 12 – Plano de aula da oitava etapa da SD.

Atividade: Escrita individual de uma narrativa ficcional	
Objetivo da atividade: Analisar se, ao final da SD, os alunos conseguiram ter maior domínio sobre as formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa.	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: Entregar a cada um dos alunos uma folha de ofício contendo o comando para escrita da narrativa ficcional ou história inventiva.
	Material: <ul style="list-style-type: none">• Cartolinas• Envelopes• Canetas• Folhas de ofício
	Avaliação: Será feita uma análise quantitativa e qualitativa das produções escritas finais

Para esta etapa final, os alunos fizeram uma última produção escrita. Pensamos em fazer uma reescrita de uma das produções iniciais, ou do relato do filme ou do relato de experiência pessoal, mas, como na sexta etapa, desta SD, apresentamos para os alunos o diagnóstico de suas produções iniciais, achamos que os alunos poderiam querer corrigir possíveis “inadequações” apontadas durante a exposição do diagnóstico e se deter apenas a corrigir os textos, não tendo a chance de realmente poder usar as formas aprendidas, caso nos

seus textos iniciais delas não precisassem. Por isso, optamos por uma nova produção escrita, na qual o aluno teria liberdade de criar uma nova história e fazer uso das formas que ele considerasse mais adequadas para cada situação. Não nos referimos aqui apenas à situação de formalidade ou informalidade do texto, mas à ligação existente entre as palavras e os efeitos de sentidos que os diferentes tipos de ligações podem implicar. O aluno então, ao observar esses contextos, irá optar pela melhor forma (pronome clítico, pronome nominativo, sintagma nominal ou objeto nulo) de atingir a coesão em seu texto.

Levando em conta que, na etapa anterior, os alunos, em conjunto, escreveram uma narrativa ficcional; para esta última etapa, foi solicitado que produzissem, em sala de aula, uma nova narrativa ficcional, dessa vez individualmente e com outros elementos.

Nas atividades anteriores, os alunos não foram direcionados quanto ao uso de uma variante ou outra, porém, nesta última atividade, eles foram cobrados quanto ao uso do clítico, já que essa foi a variante menos utilizada em suas produções iniciais e já que, durante o processo da escrita coletiva, os alunos estavam sugerindo o clítico como alternativa para vários casos.

Nossa expectativa era a de que os alunos tivessem passado a reconhecer o clítico como uma variante e que conseguissem usá-la junto às outras variantes de acusativo anafórico. Não estamos aqui “levantando a bandeira” do uso do pronome clítico, esse não é nosso objetivo, nem poderia sê-lo, já que nossa pesquisa se fundamenta em um ideal sociolinguístico. No entanto, o uso eficaz do pronome clítico em consonância com as outras variantes vai nos proporcionar um resultado positivo, no qual os alunos passam a enxergar a posição de objeto direto e de objeto direto anafórico e se sentem livres para optar entre as quatro variantes trabalhadas, já que passam a enxergar semelhanças entre elas.

Assim como na escrita coletiva, para a escrita individual, também foi feito o sorteio dos elementos para compor a narrativa. Os alunos produziram a atividade seguindo o comando: “A partir dos elementos sorteados, escreva uma narrativa ficcional. Caso necessário, crie outros personagens para compor a história e não se esqueça de dar um título para ela”.

Os elementos selecionados para escrita individual da nova história inventiva foram:

- 1 - Personagem: um hipopótamo

- 2 - Motivação: precisa voltar para casa e desligar a panela
- 3 - Complicação: tem que se soltar das correntes

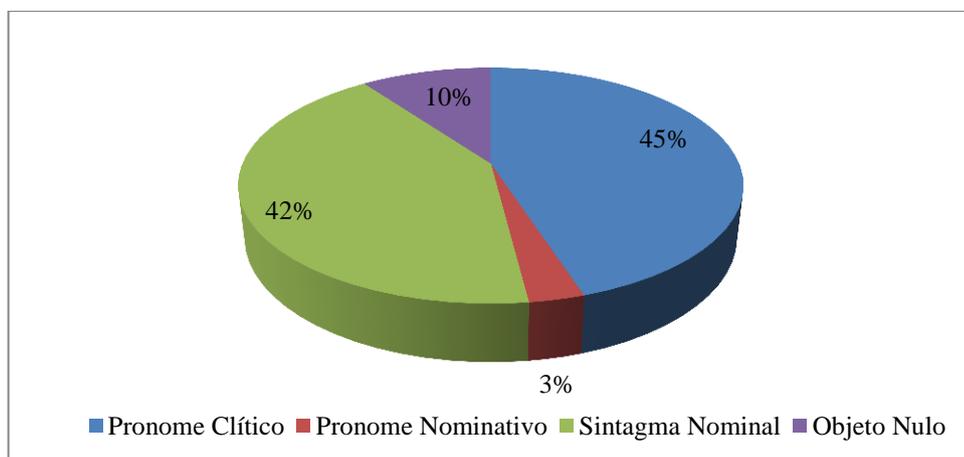
Foi com base na análise das 16 narrativas ficcionais que chegamos aos resultados finais desta intervenção. Observamos se os alunos obtiveram maior domínio sobre as várias formas acusativas anafóricas, principalmente, sobre a forma clítica acusativa. O resultado final será apresentado no próximo capítulo.

5 E O DEPOIS...?

Como podemos observar no gráfico abaixo, os resultados foram positivos com relação à introdução do clítico na escrita dos alunos. O número de ocorrências do clítico aumentou expressivamente, no entanto, não podemos negar a influência da situação de produção da escrita final. Para podermos ser coerentes com os resultados alcançados, temos de considerar que o período da produção da escrita final se deu logo após a aplicação das sete etapas anteriores. Sendo assim, os alunos se encontravam bastante tendenciosos a observar o fenômeno de retomada e, dessa vez, estavam muito atentos ao uso do clítico; pois estavam conscientes de que não tinham feito uso nas escritas iniciais por não enxergar a sua função de retomada. Nesse momento de escrita final, a maioria dos alunos, ou pelo menos aqueles que se encontravam em faixa etária apropriada para a turma de 9º ano, já conseguiam reconhecer a equivalência entre as quatro variantes – o clítico acusativo, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo – e a sua função anafórica, isso facilitou o momento de escolha entre elas.

Os casos de uso do clítico aumentaram consideravelmente; no entanto, junto com o aumento do uso, também aumentaram os casos de “erros” ao tentarem usar a forma clítica durante a escrita do texto final, por exemplo: trocar o pronome dativo pelo pronome acusativo ou usar a preposições como se fossem clíticos e até mesmo fazer uso do clítico sem que ele tenha um referente no texto. Esses casos de “erros” não foram contabilizados na nossa pesquisa, mas alguns deles serão apresentados neste capítulo, para que possamos analisar como se deram essas tentativas falhas.

Gráfico 03 - Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa na última proposta de produção escrita: Narrativa Ficcional



Na tabela abaixo, podemos visualizar a mudança nos índices antes da aplicação (Relato de filme e Relato de experiência pessoal) da SD e depois da aplicação (Narrativa Ficcional).

Tabela 03 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa antes e depois da aplicação da SD.

Produção escrita	Pron. Clítico		Pron. Nomin.		Sint. Nominal		Objeto Nulo	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Relato de Filme	04	5%	06	7%	45	51%	33	37%
Relato Pessoal	01	3%	05	16%	08	25%	18	56%
Narrativa Ficcional	45	45%	03	3%	42	42%	10	10%
Total	50	23%	14	6%	95	43%	61	28%

Comparando os números das produções iniciais e da produção final, notamos, de fato, uma diferença na frequência de uso de algumas variantes, principalmente no clítico acusativo e no objeto nulo. Vamos à exposição de alguns casos. Iniciemos pelo clítico que foi a variante que teve uma mudança significativa nos índices, passando de 5% na primeira escrita, 3% na segunda escrita para 45% na escrita final.

Observem os exemplos a seguir:

- (60) Cerdo dia passeando em volta de sua casa, conheceu [uma raposa]_i, com olhos estufados para fora e dentes arregalados, ele **a_i** chamou para entrar em sua casa, ela assustada aceitou.

Aluno E, 16 anos, feminino.

- (61) [Os hipopótamos]_i correm em direção a casa e encontram os homens apagando o fogo, mas os animais não ficam assustados e ajudam os caçadores e por fim os homens deixam-**nos** _i ir embora para viver em paz e prometem nunca mais capturar [animais]_{ii} para vende-**los** _{ii}.

Aluno H, 15 anos, masculino.

- (62) Ao chegar na estação, Chris joga o dinheiro em direção a[os bandidos] *i*, que jogam Tom acorrentado. Quando os bandido já estão de saída, a polícia **os** *i* surpreende e capturam-**nos** *i*.

Aluno F, 15 anos, masculino.

- (63) [Dhin] *i* tinha um amigo, com o nome de Hewi, a motiva-**lo** *i* dizendo: Hewi: -
“Você vai conseguir.

Aluno A, 16 anos, feminino.

Os exemplos acima são apenas parte dos 45 casos de ocorrência do clítico acusativo, número que indica a mudança de postura dos alunos ao utilizar a variante padrão. O nosso objetivo com a sequência didática não foi pregar o uso do clítico, mas diante do baixo índice dessa variante nas escritas iniciais, o resultado alcançado é para nós positivo, porque aponta para um entendimento da regra de uso da norma padrão, assim como mostra que os alunos passaram a entender um dos processos da referenciação: a anáfora; tendo assim a alternativa de escolher entre as quatro variantes de acusativo anafórico. Mesmo diante do ótimo resultado ao final da SD, não podemos deixar de mencionar que nem todas as tentativas de uso da variante padrão foram bem sucedidas, pois muitos alunos acabaram generalizando o seu uso. Eles trocaram as variantes antes utilizadas (sintagma nominal ou objeto nulo) pela forma nova adquirida (pronomes clíticos); no entanto, em diversos casos, não era a forma clítica acusativa que deveria ter ocorrido, e sim a forma clítica dativa ou a forma nominativa + preposição, como nos exemplos (64) e (65), em que o aluno utilizou o “o” em lugar do “lhe” ou em lugar do “para ele”. De acordo com Duarte e Freire (2014, p. 132), “para o falante, a aprendizagem dessas formas em contexto não natural explicaria o seu uso indistinto”. Vejamos:

- (64) O pai e a mãe de Dhin, Mary e John, **o** repetiram as mesmas frases.

Aluno A, 16 anos, feminino.

- (65) Ele esforçando-se conseguiu o diploma de cozinheiro, seus pais **o** perguntaram, “qual foi a motivação.

Aluno A, 16 anos, feminino.

Outro caso encontrado na escrita final diz respeito a produção dos alunos fora da faixa etária na turma em que se realizou a pesquisa. Esses alunos, por já possuírem uma série de dificuldades de escrita, ao tentar usar uma nova forma, acabam utilizando o clítico acusativo no lugar de outras classes de palavras, como no texto (66), que está posto na íntegra, no qual o aluno utiliza um suposto pronome clítico no lugar de uma preposição ou no lugar de um advérbio de lugar. O aluno não conhece a função morfológica da palavra e a utiliza baseado em uma noção fonológica. Casos como esse não foram contabilizados como ocorrências do pronome clítico. No gráfico 03, consta apenas a porcentagem dos casos em que os alunos fizeram uso devido das variantes de acusativo anafórico.

- (66) Era uma vez um hipopótamo chegaram-**na** casa dele porque o hipopótamo teve de volta para-**la** na cidade, tantas vezes pra ele não esquece desliga o fogo, a corrente foi que brada corta-se ele mesmo ela querendo na portanto, lo você queria alguma coisa ele mais, onde estava ela foi pra casa ver o fogo que esta queimando no hipopótamo, mais onde estavam-**na** ele o hipopótamo pra casa dele o que lugar é esse mesmo para ela não fica muito tempo tudo bem você gosta ele o hipopótamo de todos da comida dele porque as vezes nada em comum ela chega ao tempo, muito bom mesmo.

Aluno D, 18 anos, masculino.

Passemos agora para alguns exemplos do pronome nominativo, que apresentou sempre baixos índices: 7% na primeira escrita, 18% na segunda e 3% na escrita final. Cremos que o baixo índice do pronome nominativo se deva à estigmatização que ele sofre tanto na escola como na sociedade em geral, principalmente, quando se tratam de formas estereotipadas. A maioria dos alunos pode não saber qual a forma mais apropriada para usar, mas com certeza já ouviram falar que o uso do ele/ela na posição de objeto direto é errado, é feio, pois é comum ouvir críticas sobre as expressões “vi ela”, “amo ela” e, assim, o aluno, possivelmente, vai criando preconceito contra essas expressões e contra as que seguem o mesmo padrão. Os casos de uso do pronome nominativo também se deram nos textos de alunos fora de faixa etária; foram apenas três ocorrências encontradas na análise das 16 narrativas ficcionais; uma delas está em (68), em que o (a) aluno (a) faz uso da forma clítica e da forma nominativa para um mesmo referente. Vejamos antes o caso do (67), no qual o aluno usou o pronome nominativo corretamente ao retomar o referente “o bichinho”:

- (67) Porém ele queria que [o bichinho]_i andá-se muito rápido com ele, o dono fossavam bastante **ele**_i.

Aluno C, 21 anos, masculino.

O exemplo abaixo é bastante interessante, pois comprova a dificuldade em se enxergar o valor do clítico acusativo, da insuficiência de significado quando não o enxergam como um anafórico. Vejam que o aluno utilizou a forma clítica “o” adequadamente, mas por via das dúvidas utilizou também a forma nominativa “ele” para retomar o mesmo referente: o senhor hipopótamo. Isso só confirma que se o aluno não percebe a funcionalidade do uso da forma clítica, por mais que ele tente usá-la, se sentirá inseguro e foi, possivelmente, essa insegurança linguística que acarretou o dado a seguir:

- (68) E [o senho himpopótamo]_i ao volta para casa com o objetivo de chega-lo em sua casa para ele desliga a panela mais quando ele votava para sua casa – no meio da caminho ele em controu o bando de caçadores que **o**_i a prisionairo **ele**_i a uma a vore com correntes muito forte os caçadores eles estavam com objetivo de pega

Aluno P, 16 anos, masculino.

O sintagma nominal, como já dito em outros momentos desta dissertação, é a variante acusativa que vai ter sempre seu lugar guardado, pois reitera o que está sendo falado no texto de forma clara, sem gerar ambiguidades. O Sintagma nominal se manteve com altos índices desde a primeira escrita na qual tinha 51% de ocorrências; na segunda escrita, com 24% e na escrita final com 42%. Observemos alguns dos trechos retirados na escrita final:

- (69) Acaba o jogo, os vikings perdem, e [Tom]_i perde a aposta. Tom tenta fugir, mas um cara o cerca deixando sem saída. Dois caras pegam **Tom**_i e o jogam no porta mala do carro e saem.

Aluno F, 15 anos, masculino.

- (70) Tom liga para Chris levar [o dinheiro]_i para estação Howmish, no centro. Ao chegar na estação, Chris joga **o dinheiro**_i em direção aos bandidos, que jogam Tom acorrentado.

Aluno F, 15 anos, masculino.

A variante objeto nulo sofreu uma queda nos seus índices, pois era a segunda variante mais utilizada na primeira escrita, com 37% de ocorrências; a mais utilizada na segunda escrita com 55%; no entanto, na escrita final, apresentou apenas 10% de ocorrências. De 10 ocorrências de objeto nulo, 04 tinham como referente uma sentença oracional, como em (71) e (72), e 06 tinham referentes nominais, como em (73) e (74).

Vale mencionar que, sendo o referente nominal, a sua retomada pode ser feita pelas quatro variantes de acusativos anafórico - o pronome oblíquo, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo; já quando o referente é oracional, essa possibilidade se restringe ao objeto nulo, à repetição do próprio sintagma verbal ou à retomada pelo pronome demonstrativo “isso”, que não abordamos no nosso estudo, mas que pode ser estudado futuramente na continuação deste.

- (71) Quando eles encontram o cheiro, descobrem que é uma casa em chamas, e tentam [apaga-lo]_i e consegue Ø_i.

Aluno H, 15 anos, masculino.

- (72) Quando ele acordou, já era noite, e estava amarrado. Olhou para os lados, avistou os seus amigos e dois caçadores dormindo em cadeiras. George ficou tentando [se soltar]_i, mais infelizmente não conseguiu Ø_i.

Aluno N, 15 anos, feminino.

- (73) Ai a coruja, joana e george forão atraiz deles correndo, só que no meio do camilho george lembrou-se d[a panela]_i do café que deixou no fogo e voltou para desligar Ø_i.

Aluno N, 15 anos, feminino.

- (74) Quando Dhin pegou [o tempero]_i com a legenda: “Colocar Ø_i quando a comifa estiver fervendo”.

Aluno A, 16 anos, feminino.

O pronome nominativo se manteve com índices equilibrados, já que não foi uma estratégia anafórica bastante utilizada em nenhuma das três produções escritas, e, tendo em vista que o sintagma nominal também manteve índices semelhantes nas três produções, ao ser

usado com grande frequência em todas elas, resta-nos concluir que os alunos conseguiram fazer uma troca ao utilizar os clíticos onde anteriormente usariam a forma nula.

Essa mudança é bastante positiva, pois nos mostra, não só, que o aluno passou a reconhecer a forma clítica, como também que o aluno passou a enxergar a categoria vazia. Assim, escolheram preencher a posição de objeto anafórico, que antes se encontrava nula/vazia, com uma forma que passou a fazer sentido para eles, o clítico acusativo. Esse resultado se deve ao grande número de atividades consecutivas com o acusativo anafórico, dentro de um curto espaço de tempo, e, mesmo sendo positivo, não podemos deixar de levar em consideração que foram encontrados muitos “erros” ou “hipercorreções”, nos quais os alunos, na tentativa de atender ao uso do clítico, acabaram utilizando a regra de forma equivocada, algo que não ocorreu nas duas primeiras produções escritas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão geral do nosso estudo era identificar as formas de acusativos anafóricos de 3ª pessoa utilizadas por alunos do 9º ano, última etapa do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Delzuite Maria Soares da Costa, localizada na cidade de Lagoa Salgada/RN, a fim de verificar se os alunos conseguiam incorporar em sua escrita diferentes formas associadas a diferentes normas do português a partir das aulas de gramática normativa? E, a partir do diagnóstico alcançado, propor uma Sequência Didática que trabalhasse as variantes de acusativo anafórico de 3ª pessoa de forma científica. Não nos detivemos a apresentar um estudo de como se dá a aula de Língua Portuguesa hoje nas escolas públicas, mas partimos da seguinte premissa: as aulas de gramática hoje na maioria das escolas públicas são dadas com base no ideal de norma padrão e seguem a didática do “certo” e do “errado” – ou mesmo do “adequado” e “inadequado”.

Conduzidos pela teoria da Sociolinguística Variacionista de Labov (2008) e Weinreich, Labov, Herzog (2006) e tomando por base os estudos de norma e gramática de Faraco (2008), Franchi (2001), Kato (2013), Foltran (2013), Martins (2013), Perini (2010), Vieira e Brandão (2011), neste trabalho, inicialmente, apresentamos um pouco sobre a teoria por nós utilizada, e, em seguida, partimos para uma difícil missão: a de criar e pôr em prática uma proposta de intervenção com um conteúdo de gramática, direcionada para alunos de ensino fundamental, mas que partisse do uso de diferentes normas do português.

O primeiro passo foi escolher o fenômeno a ser trabalhado. Decidimos pelo acusativo anafórico de 3ª pessoa, porque ele se configurava como uma variável ideal para o nosso estudo. O acusativo anafórico apresentava uma distribuição desproporcional, na qual a variante clítico acusativo quase não é usada na escrita (pelo menos não nos textos menos formais), enquanto a variante objeto nulo surge recorrentemente; também há duas variantes que ocasionam um conflito de valores: o pronome clítico, tido como única forma “correta” e o pronome nominativo, na posição de objeto, tido como “proibido”. E não podemos esquecer que o trabalho nas escolas se dá com base apenas nessas duas últimas variantes; já as variantes objeto nulo e sintagma nominal não são trabalhadas em sala.

O segundo passo foi pensar como iríamos concretizar a teoria por nós estudada e defendida. A ideia de ser professor-pesquisador é muito simples na teoria. Hoje, há muitas pesquisas sobre o ensino de gramática e todas elas nos dizem como devemos trabalhar com

gramática em sala de aula, mas são raras aquelas que apresentam resultados de práticas do que pregam em suas pesquisas. A pesquisa proposta pelo Profletras nos designava a missão de efetivar o que muito já é discutido nas teorias linguísticas, mas não era uma missão fácil, ainda mais quando o assunto é gramática. Tínhamos que ser pesquisadores, sem deixar de ser professores. Falando dessa maneira, parece dizer que o professor não é pesquisador, e não é isso. Todo professor é sim um pesquisador. O professor tem a chance de, todos os dias, encontrar novas informações; ao observar sua prática, ele tem a chance de transformá-la, melhorá-la; ele tem a chance de criar novos conhecimentos e isso é ser pesquisador. O desafio era saber que sobre gramática muito já foi sugerido, mas, na prática, a forma de ensino continuava a mesma, pois a sociedade, também, ainda é aquela que acha que aula de gramática é somente aula de norma padrão.

Como já foi dito, durante toda a dissertação, o objetivo não é deixar de dar aula de gramática; estudar as formas de significação e as regras que regem a organização de uma língua é primordial, é isso que buscamos. No entanto, o professor foi coordenado para ensinar apenas as regras de organização de uma norma idealizada – a padrão – esquecendo que o seu papel é trabalhar a Língua Portuguesa nas suas diversas formas de expressão. Então, tentamos trabalhar variação a fim de que aluno dominasse diferentes normas.

Foi tentando não só propor, mas pôr em prática esse tipo de ensino, que analisamos as produções escritas dos alunos de uma turma de 9º ano – esse nível foi escolhido, pois “se esperava” que o aluno da última etapa do ensino fundamental II já possuísse uma carga de conhecimento suficiente para ingressar no ensino médio, que já tivesse estudado o assunto abordado e que fizesse uso da forma ensinada na escola: o clítico acusativo. Mas esse não foi o cenário detectado com o diagnóstico inicial.

Depois de analisar 32 produções escritas (16 relatos de filme e 16 relatos de experiência pessoal), chegamos à conclusão de que o nível mais formal de texto não faz com que o aluno utilize a variante mais formal, caso ele ainda não tenha essa variante em seu repertório linguístico. Isso ficou claro com a última etapa da nossa sequência didática, a escrita de uma narrativa ficcional (que não era um texto formal), na qual os alunos utilizaram o pronome clítico, porque começaram a fazer equivalências – depois da aplicação da SD – entre as variantes de acusativo anafórico. Essa comparação entre as variantes era primordial para o sucesso da SD, já que, anteriormente a ela, grande parte dos alunos não tinha a alternativa entre as quatro formas, pois faziam maior uso apenas do objeto nulo, do sintagma

nominal e do pronome nominativo. Dessa maneira, mesmo a narrativa ficcional não sendo um texto de natureza formal e que, portanto, não exigia o uso do clítico acusativo, os alunos optaram pelo seu uso. Esse resultado não significa que o aluno optou pelo clítico porque era a variante de prestígio, isso já tinha sido ensinado, cobrado dele em anos anteriores e não funcionou; o aluno passou a fazer o uso do clítico acusativo, pois conseguiu ver sua função de retomada, conseguiu encontrar seus referentes, conseguiu associá-lo às outras variantes de acusativo anafórico já utilizadas por ele.

Se o aluno não aprende a fazer a associação entre as formas que podem ocupar o mesmo lugar, ele jamais vai conseguir usar a forma tida como de prestígio, mesmo que a ele só seja ensinada a forma clítica. Na aplicação da SD, o pronome clítico, o pronome nominativo, o sintagma nominal e o objeto nulo foram trabalhados como variantes de uma mesma variável; poderiam ser usadas no texto escrito a qualquer momento, desde que seu uso tornasse o texto coeso e coerente. Para os alunos, não foi difícil entender isso, pois observaram que, nas suas escritas iniciais, poderiam ter usado o clítico em diversos casos, mas não usaram porque não o tinham ainda como elemento de retomada; aliás, os alunos ainda não tinham sido levados a prestar atenção que, quando usavam o objeto nulo, por exemplo, eles estavam retomando algum referente já mencionado anteriormente no texto. Assim, ao perceber que tinham a chance ou não de preencher o sentido de um verbo, na escrita final, optaram por preencher, fazendo uso do pronome clítico. Depois de ter a forma inserida em seu repertório, cabe ao aluno discernir em que momento deve usá-la ou não, seja em textos mais formais ou menos formais.

Não consideramos as diferentes naturalidades dos alunos, pois mesmo tendo nascidos em cidades diferentes, como Natal, Monte Alegre, Lagoa Salgada e Boa Saúde, os alunos cresceram na cidade de Lagoa Salgada e sempre estudaram lá. A maioria é de família simples, sem muitos recursos, de pais analfabetos, jamais poderia fazer uso da forma de prestígio sequer dela precisava, ou nunca tinha escutado falar em seu meio social. Daí está o papel da escola de apresentar para o aluno as formas que ele não aprendeu em contexto natural de fala. Com relação à idade, os alunos que estavam na faixa etária correspondente ao ano escolar, no caso 14 a 15 anos, eram mais acessíveis ao entendimento da aplicação da SD. Alguns alunos, fora de faixa etária, acabaram fazendo uso generalizado da nova forma apresentada, pois tinham sérias dificuldades de leitura e de escrita. Isso não quer dizer que os equívocos tenham acontecido apenas nos textos dos alunos fora de faixa, muitos dos alunos

com a faixa etária adequada também cometeram equívocos, mas não nas mesmas proporções mostradas no exemplo (66), no qual o (a) aluno (a) enxerga uma preposição (na) e um advérbio de lugar (lá) como formas variantes (*lo/la, no/na*) do pronome clítico *o/a*.

Outro dado importante é que a maioria dos alunos fora de faixa etária era do sexo masculino, com 18, 21 e 41 anos. E, nos textos desses alunos, o índice do uso do clítico foi menor, assim como foi maior o índice do pronome nominativo e não das variantes objeto nulo nem sintagma nominal. Esses dados não indicam que o uso da variante dependa da idade do aluno, mas, aparenta, está relacionado ao nível de escolaridade desses, já que os alunos que se encontravam fora da faixa também se encontravam com níveis de dificuldades bem maiores dos que alunos que nunca foram reprovados e que assimilaram o conteúdo das séries anteriores e puderam acompanhar os assuntos da SD com mais propriedade.

Com relação ao sexo, mesmo tendo mais meninas (09 meninas) do que meninos (07 meninos) na sala, o uso da variante de prestígio se deu de forma equilibrada. Nas escritas iniciais, as meninas utilizaram quatro vezes o pronome clítico, enquanto os meninos utilizaram apenas uma vez. E, na escrita final, as meninas utilizaram 23 vezes o clítico acusativo e os meninos, 22 vezes. Em média, cada texto continha de dois a três clíticos acusativos; no entanto, dois textos ultrapassaram essa média: o texto do aluno J, feminino, 13 anos, que continha 07 ocorrências do clítico e o texto do aluno H, masculino, 15 anos, que continha 08 ocorrências.

Mesmo considerando os fatores contrários à aplicação da SD, como a ausência de alguns alunos em certas etapas da SD, o resultado final foi bastante positivo. Os índices apresentados no capítulo anterior mostram isso, pois assinalaram o aumento significativo do uso do pronome clítico (45%), a permanência do uso do sintagma nominal (42%), a redução no índice do objeto nulo (10%), que deu lugar ao clítico e, por fim, a permanência também do baixo índice do pronome nominativo (3%).

Por fim, consideramos que as atividades elencadas para cada etapa da nossa SD foram pensadas para serem trabalhadas num contínuo, esperamos que mais professores/pesquisadores possam fazer uso da nossa SD seguindo as etapas propostas. No entanto, nada impede que essas mesmas atividades sejam trabalhadas como atividades individuais, ou mesmo com outras categorias gramaticais. Vale repetir que o nosso propósito foi o de trabalhar com a variação, com a gramática da língua e suas diversas possibilidades de

significado, de estruturação. Esperamos que a pesquisa e a proposta de intervenção, apresentadas nesta dissertação, possam servir para mobilizar outras práticas educacionais e possam contribuir de fato para a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno de escola pública do Ensino Fundamental.

Esperamos, também, ter contribuído para comprovar que o ensino de gramática normativa desvinculado da norma de uso do aluno não surte resultado quando a intenção é fazer com que os alunos reconheçam suas formas naturais e adotem novas formas apreendidas na escola. Adotamos um ensino com base no uso e atingimos um resultado esperado de um ensino baseado na normatividade. Não que esperássemos resultados de 100% de uso do clítico, nossa intenção não era priorizar o seu uso - como há muito já é feito - mas sim desmistificar o seu uso impreterível, colocando-o no mesmo nível de significação das outras formas de acusativo anafórico e torná-lo “usável” aos olhos dos alunos, torná-lo “atingível” na prática escrita de quem o desconhecia, ou conhecia, mas tinha receio em usá-lo.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BALTOR, C. da S. *Estudo variacionista do objeto direto de terceira pessoa em série anafórica no falar pessoense*. João Pessoa, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011, p.31- 54

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 13-29.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CASTILHO, Ataliba. T. de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Celso; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lexikon, 2008.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: UNICAMP, 1989.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 185-203.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013, p. 115-142.

DUARTE, M. E. L; FREIRE, G. C. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. In: PAIVA, M. da C. de; GOMES, C. A. Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014, p. 115 – 135.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. RAMOS, Jânia Martins. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. In: MARTINS, M.A. ABRAÇADO, J. *Mapeamento Sociolinguístico do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marco (Org.) *Linguística da norma*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 35 – 56.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. de. *O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro*. Salvador, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (org.) *Gramática e ensino*. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013, p.167- 185.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, G. C. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Rio de Janeiro, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FREIRE, G. C. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. In: PALOMANES, R., BRAVIN, A. M. (Orgs.) *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 91-110.

KATO, Mary Aizawa. A Gramática nuclear e a língua-I do brasileiro. In: MARTINS, M. A.(org.) *Gramática e ensino*. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013, p.149-164.

KOCH, Ingedore. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV. W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUÍZE, T.B. *Entre o PE e o PB: o falar açoriano de Florianópolis*. Florianópolis, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

MALVAR, E.da S. *A realização do objeto direto de 3ª pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil*. Brasília, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

MARAFONI, R. L. *Estratégias de realização do objeto direto anafórico na fala popular carioca*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARTINS, Marco Antonio.(Org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRRN, 2013.

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no Português Brasileiro. In: M. A. M. (Org.). *Gramática e Ensino*. 1ed. Natal: EDUFRRN, 2013, p. 189-205.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal, RN: EDUFRRN, 2013.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A.(Orgs.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MATOS, M. Zelma S. de. *A expressão do objeto direto anafórico nos falares urbanos itabienses*. Araraquara, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

MENDONÇA, V. de A. *Objeto direto anafórico na fala matagrandense e paulistana: um estudo comparativo*. Maceió, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Alagoas.

NEIVA, N. C. *Objeto direto anafórico na fala culta de Salvador: o clítico em desuso*. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia.

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, 1978.

PARÁ, M. L. *Estratégias de representação do objeto direto correferencial: um estudo variacionista*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PAULIUKONIS, M.A.L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F.(Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PEREIRA, Ivelã; COELHO, Izete Lehmkuhl. *O uso variável das formas anafóricas no acusativo*. Letrônica, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.288-318, jan./jun.,2013.

PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marco (Org.) *Linguística da norma*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141 – 161.

TARALLO, Fernando. (org.) *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas. SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TAVARES, Maria Alice. Gramática na sala de aula: o olhar da sociolinguística variacionista. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013, p. 91- 114.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Contribuições da sociolinguística e da linguística retórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal, RN: EDUFRN, 2013, p. 53 – 90.

VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F.(Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, Silvia R.; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A.(Orgs.) *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81 – 114.

VIEIRA, Silvia R. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. (no prelo)

WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para um teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

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