



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ADEILSON LIMA DA SILVA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA ESCOLAR: O USO DO OBJETO
DIRETO ANAFÓRICO EM TEXTOS COM DIFERENTES GRAUS DE
MONITORAÇÃO**

**SANTARÉM - PA
2022**

ADEILSON LIMA DA SILVA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA ESCOLAR: O USO DO OBJETO
DIRETO ANAFÓRICO EM TEXTOS COM DIFERENTES GRAUS DE
MONITORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) para a obtenção do título de Mestre em Letras; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto de Ciências da Educação (ICED); Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva

**SANTARÉM-PA
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA Catalogação de
Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Silva, Adeilson Lima da.

A variação linguística na escrita escolar: o uso do objeto
direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração /
Adeilson Lima da Silva. - Santarém, 2022.

118f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS).

Orientador: Roberto do Nascimento Paiva.

1. Variação linguística. 2. Ensino de gramática. 3. Objeto
direto anafórico. I. Paiva, Roberto do Nascimento. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 469.5

ADEILSON LIMA DA SILVA

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA ESCOLAR: O USO DO OBJETO
DIRETO ANAFÓRICO EM TEXTOS COM DIFERENTES GRAUS DE
MONITORAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) para obtenção do título de Mestre em Letras; Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Instituto de Ciências da Educação (ICED); Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Conceito: Aprovado

Data da Aprovação: 01/02 /2022

Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva-
Orientador - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Profª. Dra. Maria da Conceição da Costa Golobovante
Examinador(a) externo(a) (PUC-SP)

Profª. Dra. Ediene Pena Ferreira
Examinador(a) interno(a) (UFOPA)



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 33

Ao primeiro dia do mês de fevereiro do ano de 2022, às 16:30 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Roberto do Nascimento Paiva (orientador e presidente), Profa. Dra. Maria da Conceição da Costa Golobovante (membro externo) e Profa. Dra. Ediene Pena Ferreira (membro interno) a fim de arguirem o mestrando Adeilson Lima da Silva, com a dissertação intitulada "A variação linguística na escrita escolar: o uso do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração". Aberta a sessão pelo presidente, coube o candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

() Reprovado.

Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO DA COSTA GOLOBOVANTE, PUC - SP

Examinadora Externa à Instituição

Dra. EDIENE PENA FERREIRA, UFOPA

Examinadora Interna

Dr. ROBERTO DO NASCIMENTO PAIVA, UFOPA

Presidente

ADEILSON LIMA DA SILVA

Mestrando

À minha mãe, professora Maria Heliomar e ao meu pai, Adair Pereira, por sempre me incentivarem no caminho do conhecimento e do bem.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter iluminado minha mente, me dado sabedoria, força de vontade e saúde em tempos tão difíceis em que milhares de vidas foram ceifadas pela pandemia da covid-19.

Aos meus pais, por me incentivarem em mais uma etapa de minha vida estudantil e, principalmente, pelas orações protetoras de minha mãe Maria Heliomar Lima da Silva.

Ao professor Doutor Roberto do Nascimento Paiva, pelas orientações e por aceitar a trilhar essa jornada de pesquisa comigo.

A todos os professores do Programa de Mestrado profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), por contribuírem muito nessa etapa de minha formação docente, em particular ,à professora Doutora Ediene Pena Ferreira, por mudar a minha visão sobre ensino de gramática e me despertar o interesse pela pesquisa dentro dessa área , pois foi nas aulas da disciplina Gramática e Variação que surgiu o desejo de pesquisar o uso do objeto direto anafórico como variável linguística.

Aos colegas do mestrado PROFLETRAS, turma 2019, pelo apoio, estímulo e incentivo nos momentos difíceis, principalmente, aos meus colegas professores de Parintins, que compartilharam comigo os estudos, as viagens, a moradia e todas as angústias enfrentadas em nossas viagens semanais para estudar em Santarém-PA e voltar na mesma semana para trabalhar em Parintins-AM.

À CAPES, pelo apoio financeiro, pois na condição de aluno bolsista tive condições de adquirir inúmeras obras científicas que contribuíram e continuarão contribuindo para a minha formação docente. A ajuda financeira me ajudou muito nessa jornada e no deslocamento semanal entre Parintins- AM e Santarém-PA.

A todos os colegas da escola estadual “Professor Aderson de Menezes”, que direta ou indiretamente, contribuíram para o alcance deste objetivo. Aos meus alunos do 9º ano, turma 2020, por participarem desta pesquisa e me despertarem a vontade de contribuir ainda mais para o conhecimento deles.

Enfim, agradeço a todos, que direta ou indiretamente me apoiaram na realização deste trabalho. Também agradeço àqueles que colocaram obstáculos, pois isso só fortalecia o meu desejo de lutar ainda mais.

Muito obrigado!!!

Na verdade, como costume dizer, o que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos, raquíticos etc. Cada um desses gatos é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional.

(BAGNO, 1999.p.32)

RESUMO

Neste trabalho investigamos o uso do objeto direto anafórico de 3ª pessoa como fenômeno variável na escrita escolar e apresentamos uma proposta didática para se trabalhar as variantes pronome reto, pronome clítico, objeto nulo e sintagma nominal anafórico como possibilidades de uso de objeto direto anafórico que os alunos podem reconhecer na leitura e usar na produção de textos com diferentes graus de monitoração. As atividades didáticas se baseiam na proposta de Vieira (2018), que defende três eixos de aplicação para um trabalho eficiente no 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. Dentro dessa proposta didática o professor deve integrar, sempre que possível, a reflexão linguística ao plano textual e a complexidade da variação linguística. Este estudo está alicerçado também em teóricos como Bagno (2007); Franchi (2006); Zilles e Faraco (2015); Martins, Vieira e Tavares (2016); Vieira (2018), Vieira e Brandão (2019) e outros que contribuem para o entendimento da língua como fenômeno variável e para um ensino reflexivo de gramática. Esta pesquisa visa mostrar que a língua é variável e que a variação linguística deve ser valorizada nas aulas de língua portuguesa. Dentro dessa visão, buscou-se, em uma pesquisa diagnóstica, investigar o uso do objeto direto anafórico na escrita formal e informal dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública no município de Parintins-Am. Como *corpus*, utilizamos 46 textos produzidos pelos alunos, sendo 23 do gênero relato pessoal, considerado o texto mais informal e menos monitorado, e 23 textos do gênero notícia, considerado o texto mais formal e mais monitorado. O resultado da pesquisa diagnóstica mostrou que a maioria dos alunos da turma investigada usa mais o pronome reto como variante de objeto direto anafórico, independente do grau de formalidade do texto. Poucos alunos conhecem e usam a variante pronome clítico, considerada a variante padrão pela tradição gramatical e usada em textos mais monitorados. Além disso, constatou-se que os alunos não usam de forma consciente as variantes objeto nulo e o sintagma nominal anafórico como recursos de retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa. Tendo em vista esse resultado, elaborou-se uma proposta didática para se trabalhar essas variantes de objeto direto anafórico de forma a contribuir para o conhecimento dos alunos e valorizar a variação linguística no ensino de gramática.

Palavras-chave: Variação linguística. Ensino de gramática. Objeto direto anafórico.

ABSTRACT:

In this work we investigate the use of the 3rd person anaphoric direct object as a variable phenomenon in school writing and we present a didactic proposal to work the subject pronoun, clitic pronoun, null object and anaphoric noun phrase variants as possibilities of using anaphoric direct object that students can recognize in reading and use in the production of texts with different degrees of monitoring. The didactic activities are based on Vieira's (2018) proposal, which defends three axes of application for efficient work in grammar teaching: (1) Grammar teaching and reflective activity; (2) Grammar teaching and production of meanings and (3) Teaching grammar, variation and norms. Within this didactic proposal, the teacher should integrate, whenever possible, linguistic reflection to the textual plane and the complexity of linguistic variation. This study is also based on theorists such as Bagno (2007); Franchi (2006); Zilles and Faraco (2015); Martins, Vieira and Tavares (2016); Vieira (2018); Vieira and Brandão (2019) and others who contribute to the understanding of language as a variable phenomenon and to a reflective teaching of grammar. This research aims to show that language is variable and that linguistic variation should be valued in Portuguese language classes. Within this view, we sought, in a diagnostic research, to investigate the use of anaphoric direct object in formal and informal writing of 9th grade students of elementary school II in a public school in the city of Parintins-Am. As a *corpus*, we used 46 texts produced by the students, being 23 of the personal report genre, considered the most informal and least monitored text, and 23 texts of the news genre, considered the most formal and most monitored text. The result of the diagnostic research showed that most students in the investigated class use the subject pronoun more as a variant of anaphoric direct object, regardless of the degree of formality of the text. Few students know and use the clitic pronoun variant, considered the default variant by grammatical tradition and used in most monitored texts. In addition, it was found that students do not consciously use the null object and anaphoric noun phrase variants as resources for third-person direct object anaphoric resumption. With this result in mind, a didactic proposal was elaborated to work these variants of anaphoric direct object in order to contribute to the students' knowledge and to value linguistic variation in grammar teaching.

Keywords: Linguistic variation. Grammar teaching. Anaphoric direct object.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010).....	43
Figura 2 - Quadro pronominal de Perini (2016).....	54
Figura 3 - Quadro dos pronomes pessoais no PB segundo Castilho (2019)	55
Figura 4 - Localização do bairro da Francesa no mapa de Parintins.....	72
Figura 5 - Plano de aula 1.....	91
Figura 6 - Plano de aula 2.....	92
Figura 7 - Quadro dos pronomes pessoais no PB na atualidade.....	97
Figura 8 - Plano de aula 3.....	98
Figura 9 - Plano de aula 4.....	100
Figura 10 - Plano de aula 5.....	103
Figura 11 - Plano de aula 6.....	106
Figura 12 - Plano de aula 7.....	111

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no relato pessoal.....	73
Tabela 2 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no gênero notícia.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GT	Gramática Tradicional
ÑP	Não Pessoa
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
NURC	Norma linguística Urbana Culta
SD	Sequência Didática
SNs	Sintagmas Nominais
SNe	Categoria vazia ou objeto nulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	16
1.2 Ensino de Gramática: conceitos, norma e variação	26
1.3 O objeto direto anafórico e os gêneros textuais	39
2 UM ESTUDO SOBRE O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO:VISÃO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E ESTUDOS LINGUÍSTICOS.....	47
2.1 Estudo da tradição gramatical	47
2.2 O objeto direto segundo a tradição gramatical	51
2.3 Os pronomes pessoais e o objeto direto nas gramáticas modernas.....	53
2.4 Algumas pesquisas linguísticas sobre o objeto direto anafórico	57
2.4.1 O objeto direto anafórico na fala	58
2.4.2 O objeto direto anafórico na escrita escolar	60
2.4.3 O objeto direto anafórico na escrita escolar segundo pesquisas realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS).....	61
3 DIAGNÓSTICO: O USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NA ESCRITA ESCOLAR DOS ALUNOS DO 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
3.1 Metodologia: questões norteadoras e objetivos de pesquisa.....	69
3.2 Diagnóstico e relato de experiência: atividades de produção textual	71
3.2.1 Resultado da primeira proposta de escrita	73
3.2.2 Resultado da segunda proposta de escrita	78
4 PROPOSTA DIDÁTICA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.	116

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa mostrar como a variação linguística é trabalhada em sala de aula e sugerir, por meio de uma proposta didática, algumas atividades que contemplem a valorização desse tema que ainda é tratado de maneira superficial e distorcido nas aulas de Língua Portuguesa.

Às vezes, percebemos a boa intenção de professores em relação ao respeito às diferenças e ao combate ao preconceito linguístico em sala de aula, entretanto, quando se trabalha a variação linguística, esse fenômeno é mal compreendido, uma vez que se limita ao estudo do léxico e das diferenças regionais da língua. É comum muitos professores trabalharem a variação linguística como um conteúdo à parte no ensino de língua portuguesa, ou como um fenômeno típico da fala das pessoas com baixa escolaridade ou pertencentes à zona rural. Nos livros didáticos, observamos a variação linguística associada a pessoas de ambientes estigmatizados, coisas engraçadas e diferentes, como se a variação fosse exclusiva dessas situações. Para se trabalhar a variação linguística nos gêneros textuais, os livros didáticos oferecem quase sempre textos que valorizam a linguagem informal como tirinhas, quadrinhos, causos, anedotas, cordel, ou seja, gêneros que valorizam a linguagem menos monitorada e passam uma visão de que a variação linguística só acontece na fala informal. Diante disso, esta pesquisa surgiu fruto dessas inquietações e na vontade de proporcionar uma reflexão sobre essa temática, buscando mostrar que a variação linguística está presente em todas as situações em que usamos a língua, inclusive dentro dos textos escritos mais monitorados.

Para mostrar que a variação é inerente à língua, este trabalho investiga um fenômeno gramatical que se manifesta de diferentes formas na fala e na escrita de pessoas escolarizadas. Trata-se das formas de retomada de objeto direto de 3ª pessoa, a fim de mostrar quais são as variantes mais usadas nos textos da modalidade escrita em ambiente escolar e descobrir se os alunos conhecem e usam a variante padrão em textos mais monitorados. A pesquisa tem como objetivo ensinar as possibilidades de uso de objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração a fim de contribuir para o conhecimento linguístico do aluno e a valorização da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

Para apresentar aos alunos as diferentes possibilidades de uso de objeto direto anafórico no texto escrito, busca-se, nesta pesquisa, trabalhar com gêneros textuais de diferentes graus de monitoração. Para ensinar a variante padrão, como mais uma possibilidade de uso de objeto direto anafórico, utilizo como instrumento de leitura e produção de texto, o gênero textual notícia jornalística, por ser um texto muito padronizado em sua produção e neste trabalho é usado como referência para a escrita do texto mais monitorado nas atividades didáticas, entretanto isso não significa que não serão usados outros gêneros textuais.

Este trabalho divide-se em duas partes: pesquisa diagnóstica e proposta didática. Na primeira parte, buscou-se descrever os usos que os alunos fazem do objeto direto anafórico na produção escrita de textos com diferentes graus de monitoração. Essa etapa foi importante para conhecer a realidade linguística dos alunos buscando identificar qual ou quais as variantes de objeto direto anafóricos os alunos conhecem e dominam. A segunda parte, tendo como referência o resultado da diagnose feita em sala de aula, buscou-se elaborar uma proposta didática para se trabalhar o reconhecimento e as várias possibilidades de uso do objeto direto anafórico em gêneros textuais diversificados. O objetivo principal dessa segunda etapa é conscientizar os alunos quanto ao uso das variantes de objeto direto anafórico em textos diversificados e ampliar o repertório linguístico ensinando a variante padrão para que eles possam reconhecê-la e usá-la, se necessário, em situações mais monitoradas de fala e escrita.

Inicialmente, para melhor compreendermos o que é variação linguística e como ela deve ser tratada no ensino de Língua Portuguesa, utilizo os conceitos teóricos de Bagno (2007); Bortoni-Ricardo (2004); Zilles e Faraco (2015); Martins, Vieira e Tavares (2016). Para melhor compreendermos os conceitos de Gramática e como ela deve ser trabalhada no ensino de português, utilizo os estudos de Perini (2002); Franchi (2006); Travaglia (2009); Vieira (2018); Vieira e Brandão (2019); e para conhecermos melhor os gêneros textuais e a notícia jornalística, utilizo Marcuschi (2010); Alves Filho (2011); Lage (2001); Lozza (2009). No decorrer da pesquisa, outros autores são utilizados para tornar este estudo mais sólido.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para que professores e alunos compreendam que a língua é variável e reconheçam nas várias possibilidades de uso do objeto direto anafórico na escrita, que a variação linguística é inerente à língua e adequa-se de acordo com as necessidades das variadas situações sociocomunicativas e de acordo com a produção de diferentes gêneros textuais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, busca-se discutir a questão da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente o ensino de gramática e variação. Inicialmente, faz-se uma reflexão sobre o que se entende por língua e variação linguística, tendo como teórico principal o pesquisador Marcos Bagno. Considera-se, neste trabalho, que o ensino de língua deva partir sempre de uma abordagem teórica que sustente as atitudes do professor em sala de aula. Portanto, é importante que o professor tenha claramente definido o conceito de língua com o qual pretende trabalhar com os alunos. No decorrer deste capítulo, busca-se discutir, a partir da visão de vários autores, estudos científicos e experiência prática, como a variação linguística é tratada nas aulas de Língua Portuguesa e como deve ser trabalhada de forma a contemplar e valorizar as variedades linguísticas. Portanto, a primeira seção deste estudo visa mostrar como ocorre o tratamento da variação linguística nas aulas de português.

1.1 O tratamento da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa

A variação linguística é um fenômeno que ocorre tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua. Segundo Bagno (2007), desde 1997 com a publicação dos PCNs,¹ o tema da variação linguística passou a ter uma atenção maior no ambiente escolar, entretanto, no ensino de Língua portuguesa, bem como nos livros didáticos, é comum ver esse tema ser tratado como um capítulo à parte e, conseqüentemente, como um fenômeno típico da modalidade oral da língua. Além disso, o autor afirma que a temática parece não ter sido bem compreendida pelos professores e autores de livros didáticos, uma vez que a variação linguística é mostrada, quase sempre, de maneira pitoresca e anedótica em textos escritos que têm a característica principal de representação da fala espontânea, coloquial ou caipira, como se a variação só ocorresse nessas situações. E ainda, para Bagno, há poucos estudos no campo da variação linguística voltados diretamente para a prática de sala de aula. Vejamos:

O campo da variação linguística também mereceu os esforços de pessoas especializadas nos estudos sociolinguísticos. No entanto, numa comparação com a produção bibliográfica sobre linguística textual, letramento, leitura, escrita, gêneros textuais, análise do discurso etc., a gente logo percebe que são poucos os títulos que abordam especificamente a variação linguística. E menos ainda os que têm uma clara

¹. Em 1997, o Ministério da Educação publicou Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN), documentos que trouxeram novas propostas para o ensino de todas as disciplinas nas escolas brasileiras e, no caso da língua portuguesa, trouxeram para a o ambiente escolar a discussão de questões relacionadas a valorização da variação linguística.

intenção de ser material didático expressamente elaborado para a prática de sala de aula (BAGNO, 2007, p. 29).

Nessa linha de raciocínio, o autor afirma que “o resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial, quando não, distorcida” (BAGNO, 2007, p. 29). Como podemos perceber, o tema da variação linguística ainda é dificultoso e complexo para se trabalhar na escola. A visão de língua como fato homogêneo ainda predomina na mente de muitos professores. Os livros didáticos mostram a variação linguística como um tópico, um conteúdo à parte e contribuem ainda mais para o preconceito linguístico, pois é o que mostra uma pesquisa feita por Gonzalez (2015) a respeito do tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Segundo o pesquisador, “os livros mais adotados são os que trabalham a variação linguística de modo mais estereotipado e anedótico, contribuindo para a manutenção do discurso do certo e do errado em língua” (GONZALES, 2015, p. 225). Isso confirma a afirmação de Bagno de que não há material didático expressamente elaborado para a sala de aula que trate a variação linguística como um fenômeno inerente a língua, pois a maioria dos livros didáticos ainda trazem uma visão homogênea de língua e dessa forma contribuem para o discurso do certo e errado e a estigmatização das variedades linguísticas que não se enquadram dentro do padrão linguístico idealizado pela escola.

Segundo Chaibe (2016, p. 32), “a Linguística brasileira a partir dos anos 1960 apresenta entre seus pressupostos que nenhuma variedade da língua é intrinsecamente errada e considera todas as variedades como legítimas”. É dentro dessa visão de língua como um conjunto de variedades que se pode pensar em ensino, pois para se trabalhar com a variação linguística em sala de aula é preciso que o professor veja a língua como “[...]intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e que está sempre em desconstrução e em reconstrução” (BAGNO, 2007, p. 36). Dessa forma, a língua passa a ser concebida como “uma atividade social, um trabalho coletivo, empregado por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala e da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36).

É com essa concepção de língua que se pode pensar em um ensino voltado para a valorização da diversidade linguística, entretanto, devemos ter bastante cuidado para não confundirmos o trabalho com a variação linguística como algo marginal e superficial. Vimos que muitos professores parecem ainda não compreender o que é variação linguística, com isso ignoram ou trabalham-na de maneira equivocada, com foco apenas na variação regional, enfatizando apenas a prosódia e o léxico. Para que isso não ocorra, é preciso compreender bem o que é a variação linguística e como trabalhá-la em sala de aula.

Para Bagno (2007), toda língua apresenta variação, é heterogênea e a heterogeneidade linguística está ligada a heterogeneidade social, uma vez que a língua reflete as relações sociais que os indivíduos estabelecem na sociedade por meio da linguagem. Assim, segundo o pesquisador, a variação linguística “[...] é a língua no seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade [...]” (BAGNO, 2007, p. 38). A variação ocorre em todos os níveis da língua, tendo, portanto, vários tipos de variação: a variação fonético-fonológica, variação morfológica, variação sintática, variação semântica, variação lexical e variação estilístico-pragmática.

Bagno (2007) ressalta que nem tudo na língua varia, pois existem regras da língua que não apresentam variação porque pertencem ao repertório linguístico dos falantes de todas as regiões do Brasil e são usadas da mesma forma. É o caso da pronúncia da consoante /f/, e o uso do artigo definido sempre antes do substantivo (A casa e nunca casa A) para citar alguns exemplos evidenciados pelo pesquisador. Essas regras que não apresentam variação são chamadas de regras categóricas, já as regras que apresentam variação, são chamadas de regras variáveis ou simplesmente variáveis linguísticas.

Para se trabalhar com a variação linguística em sala de aula, é preciso que o professor domine certos conceitos com os quais vai trabalhar. Conceitos como variação, variedade, variável e variante, são importantíssimos para o professor compreender o fenômeno da variação linguística, entretanto, esses termos devem fazer parte apenas do repertório de conhecimento do professor e não ser ensinado e nem cobrado do aluno. Bagno (2007) ressalta que no ensino de língua cabe ao professor trabalhar com o que ele chama de reeducação sociolinguística, que consiste em formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, compreendendo que a língua é um poderoso instrumento de controle social, um lugar de conflitos e que sofre julgamentos. O autor diz também que a reeducação sociolinguística do aluno passa primeiro pela reeducação sociolinguística do professor, pois para ensinar os alunos a reconhecerem os juízos de valor que a língua sofre, o professor também tem de se libertar das ideologias arcaicas e preconceituosas que existem no ensino de língua portuguesa

Bagno enfatiza que nesse trabalho de reeducação sociolinguística, os professores devem conscientizar os alunos de que eles sabem português e de que certas variedades linguísticas sofrem preconceitos e outras não, mas devem prepará-los para que não aceitem essa situação de discriminação. A “reeducação sociolinguística tem que partir daquilo que a pessoa já sabe e sabe bem: falar sua língua com desenvoltura e eficiência” (BAGNO, p. 83). Ou seja, o professor deve valorizar no ensino de língua a variedade linguística que o aluno domina e

conhece, para a partir daí apresentar novas formas de falar e escrever. Diante disso, o autor explica que:

Garantir o acesso dos alunos e das alunas a outras formas de falar e escrever, isto é, permitir que aprendam e apreendam variantes linguísticas diferentes das que eles/elas já dominam-isto significa ampliar o repertório comunicativo, ter à sua disposição um número maior de opções, que poderão ser empregadas de acordo com as necessidades de interação (BAGNO, 2007, p. 84).

É nesse sentido que devemos trabalhar com as diferentes variedades linguísticas em sala de aula, com o intuito de ampliar o repertório comunicativo dos alunos utilizando “a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produtor de texto maduro, crítico, autônomo” (CYRANKA, 2015, p. 35). Dessa forma, o professor de português deverá ter uma nova atitude em relação ao ensino de língua:

Ele (professor) precisa lembrar, antes de tudo, de que não vai “ensinar” o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (CYRANKA, 2015, p. 35).

É importante ressaltar que ao se falar em atividades pedagógicas de ampliação da competência comunicativa do aluno, entende-se que a reflexão gramatical deve estar conjugada ao trabalho com leitura e produção textual, pois somente dessa forma podemos falar em desenvolver a competência comunicativa. De acordo com Britto (1997)

É ilusão crer que o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua decorra de uma adequada educação linguística em que se apresentam aos alunos as diversas modalidades e situações de uso da língua. Seria mais correto dizer que a competência linguística é resultado e não condição de acesso à informação e ao discurso (p. 94).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) diz que “é papel da escola[...]facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem [...]”. A autora comenta que a maioria dos recursos comunicativos que os falantes adquirem é através da experiência na comunidade onde vivem. No entanto, precisam “de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua em estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74-75). Para a autora, isso se adquire em prática

especializada de letramento. Nesse sentido, “a grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem” (BAGNO, 1999, p. 86).

Travaglia (2009) afirma que há quatro respostas quando nos questionamos sobre para que se dá aula de português a falantes nativos de português. A primeira é a de que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), para a qual implicam duas outras competências: a gramatical ou linguística e a textual. A competência gramatical ou linguística consiste em o usuário da língua ter capacidade de gerar um número infinito de frases gramaticais, aceitáveis e admissíveis na língua. Já a competência textual consiste em produzir e compreender textos considerados bem formados em diversas situações de interação.

Na segunda resposta, o autor engloba dois objetivos de ensino de português que são o de levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão² da língua e ensinar a variedade escrita da língua. Esses dois objetivos se justificam, segundo o autor, porque quando o aluno vem para a escola, já domina pelo menos a norma coloquial de seu meio em sua forma oral. A terceira resposta diz que um dos objetivos do ensino da língua é levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística, ou seja, conhecer como a língua é constituída e como funciona. Esse objetivo seria uma espécie de informação cultural. Por fim, a quarta resposta propõe um objetivo mais ligado a atividade metalinguística. Entretanto, propondo ensinar o aluno a pensar e a raciocinar de forma científica a respeito da língua.

Travaglia mostra-nos vários objetivos para o ensino da língua e o ensino da norma-padrão deve ser apenas mais um deles nas aulas de português e não o objetivo principal como muitos pensam. Bagno (1999) diz que “é comum encontrar pessoas muito bem intencionadas que dizem que a norma-padrão conservadora, tradicional, literária, clássica é que tem de ser mesmo ensinada nas escolas porque ela é um ‘instrumento de ascensão social’” (p. 89). Para esse autor isso é um mito que busca justificar o ensino único e exclusivo da norma-padrão na escola.

O trabalho com as variedades linguísticas deve se fazer presente no dia a dia da sala de aula. O que muitas vezes observamos é que o ensino da norma-padrão da língua ocupa um espaço central de modo a desvalorizar a variação linguística. Essa desvalorização das variedades linguísticas no ambiente de ensino é consequência, por vezes, da falta de compreensão por parte dos professores sobre variação linguística, além do medo de serem

² Travaglia não faz a distinção entre norma culta e norma-padrão como a maioria dos linguistas fazem. O autor usa norma culta e norma-padrão como sinônimos.

acusados pela sociedade, ao trabalhar com a variação linguística, de que estão ensinando português errado para os alunos. Esse medo vem também da pressão e julgamento social que a língua sofre.

Com relação a isso, Travaglia (2009) salienta que:

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc. Todavia, se se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas as características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina (p. 41).

Para esse autor, não há justificativa para não se trabalhar com as variedades linguísticas. Não vale a justificativa de que a escola tem de ensinar apenas aquilo que os alunos não sabem, ou seja, a norma padrão, mencionada pelo autor como norma culta da língua, esses termos ainda causam certa confusão conceitual para vários autores e serão discutidos mais adiante.

Diante disso, podemos afirmar que mesmo a língua sofrendo julgamentos sociais, não há razão para não se trabalhar com a variação linguística na sala de aula, pois a variação é inerente à língua, é o que caracteriza a língua. O professor deve entender que ao ensinar determinado conteúdo que se identifique como uma regra variável na língua, deve-se valorizar não só o uso padrão dessa regra, mas todas as variantes linguísticas usadas em diferentes contextos de uso. Ou seja, o professor deve compreender a variação como um tema transversal que perpassa por muitos conteúdos gramaticais trabalhados em sala de aula.

Ainda em relação ao julgamento social que a língua sofre, Faraco (2008, p.165) diz que “é justamente diante dos fenômenos da variação (por estes envolverem complexas questões identitárias e de valores socioculturais) que os falantes parecem se mostrar insensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e juízos de alta virulência”. É comum observamos no nosso dia a dia o julgamento do “certo” e “errado” na língua. As pessoas costumam julgar a fala e a escrita do outro como referência de conhecimento. As redes sociais estão cheias de comentários preconceituosos a respeito da língua. Até mesmo em páginas da internet criadas por professores

e voltadas para a discussão da língua portuguesa é comum observamos comentários de que o brasileiro não sabe português, como se o português fosse a norma-padrão idealizada ou simplesmente a escrita. Esse julgamento social está muito presente em sala de aula, tanto na visão do aluno como de muitos professores. Por esse motivo, o trabalho com a variação linguística em sala de aula acaba ocasionando uma certa insegurança para muitos professores de português.

Outro problema que acontece em relação ao ensino de língua é a interpretação equivocada de que a linguística defende o “vale tudo na língua”. Parte da sociedade julga, equivocadamente, os professores que trabalham com variação linguística, de que ensinam o português errado para seus filhos, por outro lado, alguns professores sentem-se inseguros em ensinar a norma- padrão da língua por medo de discriminar a variedade linguística que o aluno conhece. Tudo isso acontece por causa de uma interpretação equivocada da variação linguística. Como bem sabemos, os linguistas não defendem o “vale tudo na língua” e nem condenam o ensino da norma -padrão da língua tão valorizada e defendida pela tradição gramatical é o que podemos constatar na seguinte citação:

É preciso ter claro que a Linguística não orienta a exclusão da gramática tradicional, mas defende que o equívoco está em reduzir o ensino à correção gramatical, pois compreender o objeto de ensino implica compreender os conceitos que se desenvolvem em torno dele e considerar os estudos já desenvolvidos até então com um olhar crítico sobre os preceitos normativos (CHAIBE, 2016, p.8).

O trabalho com o ensino da língua portuguesa não pode ser dividido em dois extremos: de um lado o ensino da norma padrão e de outro lado as variedades linguísticas, pois “não existe língua para além ou acima do conjunto de suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum” (FARACO, 2008, p. 31). Não podemos nos reduzir a ver a língua como um cabo de guerra entre o certo e o errado e nem passar ao aluno a ideia de que ele pode escrever ou falar da maneira que quiser em qualquer situação ou contexto. Devemos, sim, conscientizá-lo para os vários recursos linguísticos que se podem usar de acordo com a situação de comunicação, sem excluir nenhuma, pois “em vez de ensinar somente a regra A ou somente a regra B como se fossem mutuamente excludentes, é possível transformar em objeto e objetivo de ensino a própria existência de A e B, e o convívio das duas” (BAGNO, 2007, p. 116).

Bortoni-Ricardo (2014) ressalta que não existe uma variedade linguística estanque e uniforme para cada situação de uso, mas ela se adequa a partir de vários fatores como: interlocutor, ambiente e intencionalidade. Essa adequação linguística vale tanto para a vida

social quanto para as atividades de oralidade e escrita feitas na sala de aula. Dessa forma, a noção de “erro de português” passa a ter um outro entendimento.

A referida autora afirma que muitos professores até hoje não sabem muito bem como agir diante dos chamados “erros de português”. Ela destaca que os erros são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina a cultura da oralidade; e a variedade usada na escola onde é cultivada a cultura do letramento. A pesquisadora ressalta que é no momento que o aluno usa uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo-lhe a variante padrão é que as duas variedades se justapõem em sala de aula e os professores acabam ficando em dúvidas sobre como agir.

Para essa situação, a pesquisadora sugere que partindo de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, os professores, diante de uma regra não padrão, devem usar uma estratégia que inclua dois componentes para a intervenção: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. Em relação a identificação da diferença, o professor deve ter conhecimento científico sobre a regra variável em questão e estar atento para o uso que o aluno faz. Já a conscientização da diferença consiste em conscientizar o aluno para as diferenças linguísticas que se pode usar em estilos mais monitorados de fala e escrita para que o mesmo possa monitorar seu estilo. Entretanto essa conscientização deve acontecer sem prejuízo ao ensino aprendizagem, ou seja, sem interrupções inoportunas do professor.

Outra questão a ser discutida no ensino de língua portuguesa é o trabalho com a modalidade oral e escrita da língua. Nas aulas de língua portuguesa quase não se valoriza o trabalho com a modalidade oral e privilegia-se muito a modalidade escrita. Entretanto, como vimos anteriormente, ensinar a modalidade escrita da língua é apenas mais um dos objetivos do ensino de português, visto que o desenvolvimento da competência comunicativa³ dos alunos envolve muito mais do que o ensino da escrita e da norma-padrão da língua.

Muitos professores equivocadamente acreditam que a variação linguística é algo inerente apenas na modalidade oral da língua, tendo a fala quase sempre como a modalidade que predomina a informalidade, já a escrita como modalidade fechada para a variação e a informalidade. No entanto, sabemos que tanto a modalidade escrita quanto a oral abrangem diferentes recursos de variedades linguísticas e graus de formalismo. Vejamos:

³ Entende-se por competência comunicativa neste trabalho aquela proposta pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes que amplia o conceito de competência para além das regras que presidem à formação de sentenças e incluem as normas sociais e culturais que definem a adequação do uso da língua. Ou seja o desenvolvimento da competência comunicativa permite ao falante saber o que falar e como falar com qualquer falante e em qualquer situação.

A língua escrita e oral apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de graus de formalismo. As variedades de graus de formalismo da língua escrita apresentam uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade que as da língua falada, todavia importa lembrar que em cada caso existe uma relação entre os níveis de grau de formalismo propostos para a língua falada e escrita. É necessário lembrar sempre que não é válida a distinção que frequentemente encontramos enunciada por professores de que a língua falada seria informal e a escrita formal. Isso não é verdadeiro. Podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita (TRAVAGLIA 2009. p.53).

Como podemos observar, tanto a escrita quanto a fala têm suas particularidades, ambas podem ser formais e informais. Portanto, “não é produtivo associar, de forma automática, a modalidade falada como registro informal, e de outro lado, a modalidade escrita como registro formal” (MARTINS et. all, 2016, p. 14). O usuário da língua utiliza recursos formais e informais tanto na fala quanto na escrita dependendo do contexto de uso que se encontra. Uma conversa pode se tornar mais formal ou não de acordo com o grau de intimidade do interlocutor, o ambiente e o tópico da conversa como mostra a pesquisadora Bortoni-Ricardo (2014). Da mesma forma, uma mensagem escrita nas redes sociais para um familiar, ou alguém bem íntimo, pode não ter o mesmo grau de formalidade de uma mensagem direcionada a uma autoridade ou a um público mais exigente. Assim, vemos que não é a modalidade oral ou escrita da língua que influencia o grau de informalidade/formalidade, mas sim o contexto de uso da língua ao qual a autora chama de contínuo de monitoração estilística que abrange as situações de interações totalmente espontâneas até aquelas muito planejadas e monitoradas, é o que podemos ver nas palavras da autora:

[...] temos mostrados que os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (BORTONI RICARDO 2014, p. 62).

Como podemos ver, a variação linguística está presente tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua. E como dissemos anteriormente, o professor deve ter consciência disso para não passar ao aluno a falsa ideia de que a escrita é invariável e a fala o “tudo pode”, pois sabemos que a escrita, mesmo pressionada pela norma-padrão da língua, também podemos usar nas produções textuais escritas, diferentes recursos linguísticos de acordo com o gênero textual produzido.

Para um trabalho consciente com a variação linguística em sala de aula, é necessário que o professor conheça o que as pesquisas linguísticas vêm mostrando a respeito dessa temática. Há inúmeros estudos acerca das regras variáveis em português e que evidenciam como deve ser o tratamento da variação nas aulas de português.

Chaibe (2016), em uma pesquisa que teve como objetivo investigar como a Linguística compreende a articulação entre variação e ensino de língua, investigou o que Bagno (2002, 2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2014), Souza (2014), Cardoso e Cobucci (2014), Souza e Machado (2014), Bortoni e Alves (2014), Martins e Moura (2014), Mattos e Silva (2004), Faraco (2008, 2015), Neves (2010), Martins et all. (2014), Pedrosa (2014), Vieira e Freire (2014), Lima (2014) e Cyranka (2014), orientam para o tratamento da variação linguística em sala de aula. Nas pesquisas linguísticas investigadas, Chaibe chegou à seguinte conclusão:

Ao investigarmos as pesquisas linguísticas selecionadas, verificamos a principal orientação de que no ensino de Língua Portuguesa, é imprescindível reconhecer a língua como um fenômeno heterogêneo, variável e sistematizável, desenvolver a reflexão para o ensino que divulgue a língua em reais situações e intenções de uso e promover o respeito para as diferentes variedades. Para refletir, reconhecer, respeitar, os linguistas propõem que o professor desenvolva atividades voltadas para o contato com os usos em situações comunicativas reais, tais como pesquisas por meio de entrevistas, filmagens, gravações, leituras, rescrita de textos, o que deve levar o aluno a verificar a diversidade existente de acordo com cada situação e função comunicativa, a reconhecer a existência de diferentes padrões da língua. E, então, ao professor cabe ensinar que há, entre esses diversos usos, regras eleitas socialmente como mais adequadas para contextos mais monitorados, o que a maioria dos estudiosos denomina de “norma culta”, termo/conceito que ainda desencadeia dúvidas nas propostas pedagógicas e indica a necessidade de maiores reflexões (CHAIBE, 2016, p. 92).

De acordo com a pesquisa mencionada, esses estudiosos da língua sugerem que o ensino de língua portuguesa deve reconhecer a variação linguística como um fenômeno natural e trabalhá-la em situações reais de uso de modo a promover o respeito pelas diferentes variedades. O professor tem de mostrar, por meio de textos autênticos, que há diferentes normas linguísticas que o aluno pode utilizar de acordo com a situação e função comunicativa. Dessa forma o professor mostra aos alunos que a língua oferece variedades linguísticas que se adequam a diversos contextos de usos e que em certos contextos de fala e escrita há aquela socialmente eleita como mais adequada.

Reconhecer a língua como um fenômeno variável é fundamental para um ensino pautado na valorização da diversidade linguística. Para isso, o professor deve compreender a língua como “um conjunto de variedades linguísticas”, entretanto, deve-se deixar claro que a língua sofre julgamentos sociais e há certas variedades que são estigmatizadas como mostra Bagno (2009). Assim, o conhecimento da norma padrão da língua tão valorizada pela tradição

gramatical, não pode deixar de estar presente também nas aulas de língua, e a maioria dos linguistas ressalta a importância disso. É o que podemos observar na citação abaixo:

Retomando o objetivo desta pesquisa que consistiu em investigar como a linguística compreende a articulação entre variação e ensino de língua, observamos um consenso entre os pesquisadores nas orientações que possibilitem ao aluno o reconhecimento da constituição histórica da sua língua desde os registros tradicionais aos mais contemporâneos, numa direção positiva, levando-o a compreender, por meio do contato direto com textos autênticos (entrevistas, gravações, textos que circulam em diversos meios), a língua como sinônimo de variação que se constitui por diferentes normas, que podem ser usadas de acordo com a situação comunicativa, com o interlocutor e a função que se quer se desenvolver (CHAIBE, 2016, p. 96).

Portanto, é dessa forma que a língua portuguesa deve ser trabalhada em sala de aula, de modo a valorizar tanto o conhecimento tradicional da língua quanto ao conhecimento que os estudos linguísticos nos oferecem. O professor de português deve estar preparado com esse acervo de conhecimento para ajudar os alunos na compreensão da heterogeneidade da língua e para um ensino voltado para a valorização da diversidade linguística e combate ao preconceito linguístico.

1.2 Ensino de Gramática: conceitos, norma e variação

Nesta seção, busca-se mostrar a partir do entendimento de vários pesquisadores, como acontece e o que se propõe para um novo ensino de gramática. Nesse sentido, tenta-se mostrar como se tem compreendido termos polissêmicos como gramática e norma, assim como, mostrar a importância da variação linguística no ensino de gramática. Para tanto, inicia-se este estudo mostrando algumas definições sobre o que é gramática na visão de alguns estudiosos do tema, pois sabemos que a palavra gramática ainda traz inúmeras dúvidas de entendimento e sentido para muitos professores, consequentemente, gerando muitas dúvidas quanto ao papel e importância nas aulas de português.

Em relação ao conceito de gramática, Maria Helena de Moura Neves comenta:

Toda vez que se fala em **gramática** é necessário especificar-se muito claramente de que é que se está se falando, exatamente. É possível ir desde a ideia de gramática como “mecanismo geral que organiza as línguas” até a ideia de gramática como “disciplina”, e, neste último caso, não se pode ficar num conceito único, sendo necessária uma incursão por múltiplas noções, já que são múltiplos os tipos de “lições” que uma gramática da língua pode fornecer: no modelo normativo puro, a gramática como conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua; no modelo descritivo ou expositivo, a gramática como conjunto que descreve os fatos de uma dada língua; no modelo estruturalista, a gramática como descrição de formas e estruturas de uma língua; no modelo gerativo, a gramática como sistema de regras que o falante aciona intuitivamente ao falar ou entender sua língua; e assim por diante (NEVES, 2017, p. 29).

A autora mostra um problema que afeta muito os professores no ensino de língua portuguesa: a falta de compreensão de gramática. Vimos com a autora que o termo gramática é polissêmico e pode ser definido de várias maneiras, desde regras que organizam a língua, sentido amplo, assim como uma disciplina escolar, sentido restrito, este último termo muito comum no ambiente de ensino, sendo confundido como o próprio ensino de língua portuguesa, visto que para muitos, ensinar português é ensinar gramática normativa, ou ensinar a norma-padrão da língua, entendimento que acaba ocasionando inúmeras discussões a respeito da importância do ensino da gramática na escola. Sobre esse tema, o pesquisador Marcos Bagno comenta:

Muito se tem discutido sobre se cabe ou não à escola “ensinar gramática”. A questão, colocada nesses termos simplistas, carece de todo sentido. Logo de saída, o conceito “gramática” com o que se opera nessas discussões é extremamente redutor: não se trata ali da gramática tal como é entendida pelas teorias linguísticas modernas - descrição das regras de funcionamento de uma dada língua ou o conhecimento intuitivo que todo falante tem do funcionamento de sua língua materna - mas de um conceito marcadamente *normativo-prescritivo* de gramática. Isto é, conjunto de regras que prescrevem o uso considerado (por alguns setores privilegiados da sociedade) correto da língua escrita e falada. Mais redutor ainda, e mais frequente, é a compreensão de gramática como mera *nomenclatura gramatical* (BAGNO, 2005, p. 74).

O autor mostra que a visão restrita de gramática, como disciplina escolar de caráter normativo-prescritivo, acaba ocasionando inúmeras discussões a respeito da sua importância no ensino de língua portuguesa. O conceito normativo-prescritivo tem prevalecido nas aulas de português e acaba reduzindo a visão que as pessoas têm de gramática. Portanto, ao se falar em gramática é preciso que o professor conheça o conceito de gramática com o qual atua ou deseja atuar no ensino de língua, pois é a partir daí que ele vai selecionar o que é importante e o que não é importante ensinar. Essas questões são bastantes perturbadoras na mente daqueles que se dedicam ao ensino. E para essas questões, vários pesquisadores buscam responder a partir da corrente teórica da qual fazem parte.

Seguindo esse pensamento Travaglia (2009, p.24), diz que “se a nossa questão é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que se entende por gramática e, de acordo com cada concepção, o que seria saber gramática e o que é ser gramatical”. O autor apresenta-nos três concepções básicas para a gramática: na primeira concepção, “a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). O autor diz que essa concepção é normalmente rotulada de gramática normativa. A segunda concepção é conhecida como

gramática descritiva “porque faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. A gramática seria então ‘um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de uma determinada teoria e método’” (Ibidem, p.27). A terceira concepção é chamada de gramática internalizada, pois “percebe a gramática como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (Ibidem, p.28). Para o autor, essas três concepções de gramática implicam três definições de gramática muito conhecidas nos estudos acadêmicos e nos ambientes de ensino: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada.

Além dessas três definições de gramática citadas anteriormente, Travaglia (2009, p. 32) mostra que há outros três tipos de gramática sendo elas: a gramática implícita, a gramática explícita ou teórica e a gramática reflexiva. O autor cita como outros tipos de gramática “que são definidos pelos seus objetos de estudo e por seus objetivos”: a gramática contrastiva ou transferencial, a gramática geral, a gramática universal, a gramática histórica e a gramática comparada.

De acordo com o autor, podemos perceber que há muitas definições e tipos de gramática. O objetivo aqui não é explicar cada uma delas, mas mostrar que ao se falar em ensino de gramática, deve-se ter consciência sobre o que se entende por gramática e o que se quer ensinar, pois “é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 30).

É dessa forma que devemos trabalhar com o ensino de gramática, tendo a noção clara do que se entende por gramática e o que se pretende ensinar. Seja ela, a gramática normativa, descritiva ou internalizada, o trabalho tem que ser bem feito e consciente. Não podemos confundir o ensino de gramática apenas com o ensino prescritivo das regras da língua, uma vez que esse é apenas mais um tipo de ensino. Porém, é o que predomina ainda na maioria das escolas conforme afirma Travaglia (2009, p. 101):

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

Como vemos na citação do autor, esse modelo de estudo da linguagem, tão presente em nossas escolas, tem como referência um passado bem distante do estudo da linguagem, pois

“durante mais de dois mil anos, os estudos dedicados à linguagem se concentravam exclusivamente na língua literária, nas opções de uso feitas pelos grandes escritores do passado, aqueles que são chamados de ‘os clássicos da língua’” (BAGNO, 2001, p. 15). O autor diz que essa tradição do estudo da linguagem começou na cidade de Alexandria, no Egito, que era um importante centro de cultura grega. Nesse sentido, “os estudiosos da grande literatura clássica da Grécia estavam muito preocupados em preservar na maior ‘pureza’ possível a língua grega, que naquela época já estava muito diferente da língua usada pelos maiores poetas e escritores do passado” (BAGNO, 2001, p. 15).

É importante observar nas palavras de Bagno, que o objetivo dos estudiosos da linguagem, naquele tempo, era preservar a língua literária grega voltando-se exclusivamente para a escrita literária, dessa forma não estavam preocupados com o ensino de língua:

Para alcançar seu objetivo, aqueles estudiosos, chamados filólogos, resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que servissem de modelo para todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego. Foi assim que nasceu a gramática, palavra grega que significa exatamente “a arte de escrever”. Esse campo de estudo, voltado apenas para os usos literários dos grandes autores do passado, recebe hoje o nome de Gramática Tradicional (BAGNO, 2001, p.15).

O autor mostra que a gramática surgiu com o propósito de preservar a língua grega dos barbarismos e servir de referência para quem quisesse escrever obras literárias em grego, utilizando a língua escrita dos grandes escritores como modelo, questão justificável para a época e para os fins que se almejavam. Assim, não faz sentido, ainda hoje, o professor privilegiar no ensino de língua portuguesa, apenas o modelo linguístico usado pelos padrões da língua literária, pois, acaba cometendo o equívoco de passar ao aluno, a ideia de que a língua que se usa fora desse padrão é errada, e que se deve aprender como modelo de uso, a língua escrita utilizada pelos escritores clássicos da literatura portuguesa, já que são eles que servem de exemplo para as gramáticas tradicionais usadas no ensino de língua portuguesa no Brasil, uma vez que “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do Romantismo” (FARACO, 2012, p. 40).

O ensino de língua tem que ter como referência o modelo real de uso da língua, aquele encontrado nos diferentes gêneros textuais que circulam no meio social e que mostram a língua efetivamente usada pelos falantes. Há de se ter consciência de que o padrão escrito dos escritores da literatura portuguesa pode fazer parte sim das aulas de gramática, mas não podemos adotá-lo como único modelo de bom uso para a escrita escolar, pois ao contrário do

estudo dos gramáticos alexandrinos, a função da escola não é preservar e nem formar escritores ensinando a língua literária, portanto, não faz sentido usá-la como único modelo de língua a ser seguido, pois “não existe nenhuma escola capaz de formar escritores e poetas. Os verdadeiros artistas da língua [...] são autodidatas. O objetivo da escola é [...] formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito [...]” (BAGNO, 2002, p. 80).

Sabemos que por vários fatores o ensino de gramática normativa recebe críticas dos estudiosos da linguística moderna e uma delas é porque “a gramática normativa, veiculada na escola, vê a língua como algo homogêneo, imutável [...]. O estudo de língua portuguesa é quase sempre associado a noção do ‘certo’ e do ‘errado’” (CALLOU, 2019, p. 22). Dessa forma, não se abre espaço para a variação linguística. Para que isso mude, é preciso renovar o conceito de língua e de gramática trabalhados na escola. Ao falar em educação linguística, Bagno (2005, p.75) diz que uma das tarefas “será propor estratégias para que se estabeleça no ensino um conceito claro de gramática como próprio sistema de regras de funcionamento da língua”. Esse entendimento de gramática proporcionaria ao professor trabalhar atividades fora do eixo “certo” e “errado” e do estudo da língua como um objeto em si mesmo. A língua passaria a ser estudada de maneira reflexiva, como objeto de teorização e investigação, proporcionando ao aluno, com orientação do professor, teorizar e criar hipóteses para as regras de funcionamento da língua.

Vimos anteriormente com Travaglia (2009) e Neves (2017) que há inúmeros entendimentos e conceitos de gramática que se ligam às correntes teóricas em que foram produzidas, porém sabemos que o entendimento do tipo de gramática que predomina na escola é a denominada gramática normativa que para Franchi (2006, p.16), “é o conjunto sistemáticos de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso consagrado pelos bons escritores”. Sabemos que o trabalho com esse tipo de gramática recebe muitas críticas de estudiosos da linguagem e até mesmo de muito professores de português que se sentem inseguros com a forma que é ensinada na escola. Vejamos:

Tem sido um lugar-comum entre professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem uma atitude negativa em relação à gramática. Há razões para isso. Entre elas: a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos, o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente etc. (FRANCHI, 2006, p. 34).

O autor mostra algumas razões para a atitude negativa em relação a gramática, e salienta que embora as críticas ao ensino da gramática sejam válidas, devemos ter alguns cuidados visto que:

Essa crítica, porém, por mais perspicaz e correta que seja, não é acompanhada de uma reflexão amadurecida e bem informada: nem basta para instruir a substituição dos quadros teóricos que serviram à tradição gramatical, nem permite elaborar uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica. Não se renova, assim, a concepção gramática. A consequência não pode deixar de ser ou a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada” dos mesmos exercícios antigos sob outras capas” (FRANCHI, 2006, p. 34-5).

O autor diz que embora tenhamos muitas contribuições de estudos modernos para o ensino da gramática, ela continua tendo como entrave o problema de metodologia, pois “mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva.” (FRANCHI, 2006, p.35).

Dessa forma, o autor enfatiza que no ensino de gramática deve-se trabalhar de maneira criativa com o uso e a prática da linguagem, ou seja, não falar da linguagem em si de forma restrita e limitada, mas trabalhá-la de forma criativa por meio de práticas pedagógicas que estimulem o aluno a usar a criatividade que “se manifesta quando o falante ultrapassa os limites do ‘codificado’ e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria” (FRANCHI, 2006, p. 50-1). Assim sendo, a gramática passa a ser concebida “como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as relacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação” (FRANCHI, 2006, p. 99).

É dessa forma que se pode trabalhar com a gramática na escola, estimulando a curiosidade do aluno para os fatos da língua, levando-o a entender que a gramática faz parte da vida dele e não é algo longe e sem sentido. Deixar claro, que todo falante é dotado de gramática. Que não há língua sem gramática. Que a gramática não é apenas aquele conjunto regras para o “bem falar e escrever” que muitas vezes a escola impõe. Assim, o estudo da gramática deve ser reflexivo, questionador e significativo para o aluno.

Para Perini (2016), o estudo da gramática pode contribuir com a alfabetização científica do aluno se for tratada de maneira adequada, e por maneira adequada, o autor diz que se deve trabalhar com a gramática como se trabalha com ciência, ou seja, com observação isenta e cuidadosa. Nesse sentido, o autor sugere que o ensino da gramática abandone falsas promessas como a de que estudar gramática desenvolve o desempenho da língua escrita. Propõe que se

deve assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem, exercitando o questionamento, buscando justificar as afirmações feitas e dar lugar a dúvida sistemática.

O pesquisador sugere que o professor deve proporcionar aos alunos atividades que envolvam a observação e manipulação de fatos da língua, com o intuito de construir hipótese a respeito deles e ainda, abandonar a ideia de que é possível conhecer tudo sobre a língua e de que o estudo da gramática é algo acabado e que não se tem mais nada a fazer e descobrir. Por fim, para Perini, o professor deve apresentar a ideia de que fazer gramática é estudar os fatos da língua e não construir um código de proibições do comportamento linguístico. São essas atitudes que o pesquisador sugere para se trabalhar com o ensino científico da gramática na escola. Isso vai ao encontro do que Franchi também sugere por trabalho criativo com a gramática. É dessa forma, portanto, que podemos atuar em sala de aula em relação ao ensino de gramática e para isso o professor deve estar preparado para aquilo que Barbosa (2019) chama de saberes gramaticais na escola:

A busca do como ensinar língua portuguesa na escola não é uma questão fechada a um só caminho. Não pretendemos apontar aqui uma solução única para uma realidade tão complexa, mas acreditamos que uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria tentar perceber os conhecimentos de língua que entram em jogo na sala de aula, os saberes que trazem professores e alunos (BARBOSA, 2019, p. 36).

Para atuar de maneira segura em sala de aula com o ensino de gramática, é preciso que o professor tenha conhecimento científico a respeito do fato linguístico que deseja trabalhar e, dessa forma, possa auxiliar os alunos a desenvolverem também uma atitude científica em relação a língua.

Para Barbosa (2019), o professor deverá estar atento aos saberes linguísticos envolvidos no ensino de língua portuguesa e o primeiro a ser valorizado é aquele que o aluno traz de casa, ou seja, é o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, o saber que é compartilhado por sua comunidade ou região, o saber social da língua. Esse saber deve ser muito valorizado nas aulas de língua, pois é a partir dele que o aluno pode fazer questionamento e confrontar com o a teoria gramatical que se estuda na escola; é a partir do uso da língua que o aluno conhece que se deve chegar a outras formas linguísticas usadas em situações mais monitoradas de fala e escrita e, assim, chegar a uma compreensão do funcionamento da língua. Dessa maneira, pode-se despertar a curiosidade linguística do aluno, partindo daquilo que ele sabe e conhece para depois apresentar-lhe novos usos linguísticos, conceitos e reflexões pautadas no conhecimento e pesquisas científicas.

Ainda para Barbosa (2019), o segundo saber linguístico a ser valorizado na escola é o saber da gramática tradicional, pois foi ela que contribuiu fortemente com os conceitos e nomenclaturas que usamos nas aulas de língua no Ocidente e deve ser usada como ponto de partida para as reflexões sobre língua. Mesmo com todas as críticas que ela recebe, não deixa de ser um importante grande saber linguístico na escola, pois é fruto de estudo de renomados filólogos e estudiosos da língua e sempre fará parte do universo do estudo da língua em sala de aula, principalmente, quando em estudos modernos se usa ainda a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) oriunda da tradição gramatical.

Por fim, o terceiro saber linguístico enfatizado pela autora é o saber do professor, aquele com o qual ele trabalha em sala de aula. É o conhecimento científico do professor, aquilo que aprendeu no mundo acadêmico das universidades e fruto de leituras interessadas das teorias científicas. Esse é um saber muito importante para o trabalho com a gramática em sala de aula, pois é “o professor com seu conhecimento, e usando a descrição tradicional como ponto de partida, que lança mão do detalhamento da pesquisa científica” (BARBOSA, 2019, p. 40). É com o auxílio teórico e científico do professor que o aluno pode ter acesso a um ensino gramatical reflexivo e significativo em sala de aula. Portanto, o professor deve estar sempre se atualizando e buscando se aprimorar a cada dia naquilo que se propõe a fazer.

Portanto, ao se trabalhar com o ensino de gramática em sala de aula, deve-se levar em conta esses saberes linguísticos envolvidos no ensino de língua, pois toda vez que surgir as dúvidas e questionamentos dos alunos sobre os fatos da língua, Barbosa (2019) diz que o professor deve fazer os seguintes questionamentos: o que dizem os falantes? O que diz a tradição gramatical? O que dizem as pesquisas linguísticas? É dessa forma que se pode fazer um trabalho reflexivo, significativo e criativo com a gramática em sala de aula.

E por se falar em trabalho criativo e reflexivo com a gramática em sala de aula, é bom evidenciar o trabalho proposto por Vieira (2018) que ressalta que para um trabalho eficiente no ensino de gramática há de se fazer a conjugação de três eixos de aplicação para um ensino eficaz, integrando sempre que possível a reflexão linguística, ao plano textual e a complexidade da variação linguística. Para a pesquisadora, essa abordagem tem a seguinte finalidade:

Objetiva evitar tanto o tratamento meramente instrumental do componente linguístico, aquele que serviria apenas para instaurar práticas linguísticas de leitura e produção textual, quanto a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo, ou ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística (VIEIRA, 2018, p. 47).

Nesse sentido, a autora busca nos estudos de Franchi (2006) a compreensão de que as atividades escolares com o componente gramatical devem ser de três naturezas: a linguística, a epilinguística e metalinguística.

Para Franchi (2006) a atividade linguística é “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (p.95). Ou seja, é o trabalho com o próprio conhecimento linguístico do aluno, o professor deve criar condições em sala de aula para que o aluno exercite “o saber linguístico” que ele já tem. Essa atividade, “trata-se, portanto, de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (VIEIRA, 2018, p. 52).

Franchi (2006, p.98) chama de atividade epilinguística a “prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem [...]”, nas palavras de Vieira (2018, p. 52), “trata-se, de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua”.

A atividade metalinguística, segundo Vieira (2018), é “um trabalho inteligente de sistematização gramatical’ (em um quadro intuitivo ou teórico) que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (p. 53).

São essas atividades que podemos trabalhar de forma reflexiva com o componente gramatical na escola. Para Vieira, essas atividades fazem parte do primeiro eixo da proposta para o ensino de gramática e devem perpassar os dois outros eixos referentes à competência textual e o referente à variação linguística. Assim, a autora conclui que a abordagem reflexiva da gramática “não se trata de aulas descontextualizadas de (meta) linguagem, nem tampouco de um contato com o componente linguístico puramente intuitivo e desplanejado” (VIEIRA, 2018, p.53).

Em relação ao eixo 2, ensino de gramática e produção de sentidos, Vieira busca a partir, principalmente, dos trabalhos de Neves (2006) e Pauliukonis (2007) apresentar caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto. E diz que as propostas desses dois autores reconhecem os elementos gramaticais como matérias produtoras de sentido para as atividades de leitura e produção textual, articulando dessa forma a desejável articulação entre gramática e texto. Nesse sentido Franchi diz:

Não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e a compreensão do texto: ela está na frasezinha mais simples que pronunciamos. Mas é preciso concebê-la de um modo diferente: como o conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com seu sentido e possibilitam a interpretação (FRANCHI, 2006, p.99).

Como podemos ver, a relação gramática e texto faz sentido se sairmos da concepção de gramática como conjunto de regras a serem seguidas em um conceito normativo-prescritivo como já vimos anteriormente. Diante disso, é oportuno falar sobre o eixo 3 da proposta de Vieira que trata do ensino de gramática, variação e normas.

No eixo 3, a autora diz que o ensino de gramática entendida como conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados e o ensino de gramática entendida como conjuntos de regras a serem seguidas, costumam estar relacionadas na prática escolar e nessa proposta apresentada, o professor não pode limitar-se a apenas uma delas. Nesse sentido, as aulas de português devem proporcionar reflexões sobre as estruturas que o aluno não conhece, por não pertencerem a variedade dele. Nesse contexto, é importante refletir tanto na variedade popular quanto na norma-padrão. Portanto, nessa abordagem, a autora diz:

As aulas de Língua Portuguesa cabem promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento/ou domínio do maior número de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje (VIEIRA, 2018, p.58).

É nesse sentido que buscaremos trabalhar o uso do objeto direto anafórico nesta pesquisa, buscando, primeiramente, fazer com que os alunos reconheçam e reflitam, por meio da leitura de diversos gêneros textuais, os variados usos de retomada anafórica de objeto direto de 3º pessoa, já enfatizando a questão da reflexão linguística até chegarmos ao estudo sistemático e metalinguístico da variante padrão, usada em textos muito monitorados. Portanto, esta pesquisa propõe o ensino do objeto direto anafórico dentro da proposta da pesquisadora Silvia Vieira (2017, p.50) que diz que para se ter um ensino eficaz de gramática, “o desafio é acima de tudo metodológico: o de integrar - sempre que possível - a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística”. Portanto, a autora resume assim a proposta:

Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual) (VIEIRA, 2017, p. 58).

É dentro dessa proposta metodológica que se pensa em fazer um trabalho produtivo com o conteúdo gramatical pesquisado, buscando na reflexão linguística a compreensão do funcionamento e uso das formas de retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa na produção textual, de modo a contemplar a variação linguística no ensino do componente gramatical.

Baseada nessa proposta e na concepção de língua como fenômeno variável e heterogêneo é que se pode trabalhar com a gramática de forma a valorizar as variedades linguísticas. O ensino de gramática tem de mostrar que cada regra variável da língua tem o seu padrão e suas variantes linguísticas que são efetivamente usadas pelos falantes em diferentes contextos de uso. Mostrar que, na maioria das vezes, o padrão de uso não corresponde ao padrão estabelecido pela tradição gramatical. Portanto, faz-se necessário que o professor entenda a complexa diferença entre os conceitos de norma, norma culta e norma padrão, pois são conceitos que causam muitas dúvidas aos professores de língua portuguesa, uma vez que, assim como a gramática, são conceitos polissêmicos e não tem uma definição consensual entre pesquisadores:

Se gramática pode ser vista sob vários ângulos, da mesma forma a norma linguística, que ora é associada ao que se deve dizer compulsoriamente, portanto, associada à correção, ora ao que se disse e tradicionalmente se diz numa determinada comunidade, associada por sua vez ao uso objetivo, normal, usual do falante. Essas diferentes concepções de língua e de norma deram lugar a orientações e objetivos pedagógicos diferenciados, não estando o objeto de ensino claramente definido e não se pondo com os linguistas no que se refere à modalidade de uso que deve ser ensinada, A norma culta, a padrão? Norma culta é equivalente a norma Padrão? [...] (CALLOU, 2019, p.16).

Esses questionamentos feitos pela autora comprovam que não há um consenso terminológico quanto aos conceitos de norma, norma culta e norma-padrão. É natural que isso também afete o entendimento de muitos professores em sala de aula dificultando o trabalho sobre o que ensinar. Entretanto, é preciso que o professor de língua portuguesa busque entender esses conceitos para que possa agir com segurança em sala de aula. Vejamos o que o pesquisador Marcos Bagno fala sobre essa questão:

Se existe, nos estudos da língua, uma palavra que se presta muita confusão e ambiguidades, essa palavra é NORMA. Cada teórico tem um conceito próprio de norma, que muitas vezes não coincide com o de outros pesquisadores. Além disso, os tradicionalistas aplicam o rótulo de “norma” a alguma coisa que, longe de ser um *conceito* científico, é, na verdade, um *preconceito*. Para eles, “norma culta” ou simplesmente “a norma” é aquele conjunto de regras que a gramática tradicional teima em fazer a gente obedecer, embora muitas delas já não satisfaçam às necessidades de

expressão de muita gente. O que os gramáticos tradicionalistas chamam de “norma culta” é o uso escrito, formal, literário da língua, isto é, *um tipo de norma* (BAGNO, 2001, p. 38. Grifo do autor).

Diante do que foi exposto pelo autor, percebemos que o conceito de norma culta utilizado pela tradição gramatical corresponde ao conceito denominado por Bagno como norma-padrão, mas, mesmo nos estudos linguísticos, não há um consenso terminológico entre esses termos, é comum vermos autores se referindo a essas palavras como se fosse uma única coisa e também utilizando inúmeros outros termos.

O conceito de norma-padrão tem sido confundido com o conceito de norma culta. Há autores que tomam os termos norma-padrão (e seus correlatos: língua padrão, dialeto padrão, variedade padrão) como sinônimos (e seus correlatos: língua culta, padrão culto, variedade culta) (NEVES,2002; TRAVAGLIA,2005) e há aqueles que fazem distinção entre os dois (LUCCHESI,2012; FARACO, 2008, 2012; BRITTO,1997, 2003). Apesar dos diversos estudos sobre o tema, a norma-padrão é um conceito impreciso, principalmente para quem tem o papel de lidar com ele em sala de aula (MOURA, 2017, p.32).

Como podemos ver na citação acima, é comum encontrarmos diversos termos usados para se referir a norma culta e a norma padrão. Muitos pesquisadores usam esses dois termos como sinônimos, mas é importante saber que a norma-padrão e a norma culta não podem ser usadas como se fossem a mesma coisa. Portanto, neste trabalho vamos evidenciar ou autores que fazem essa diferença. Para Lucchesi (2012), o termo norma-padrão constitui o modelo de uso da língua prescrita pelas gramáticas normativas (norma subjetiva) e a norma culta (norma objetiva) se constitui das formas da língua efetivamente usadas pelos falantes plenamente escolarizados, com nível superior e que se enquadram na definição de falante culto definida pelo projeto Nurc.⁴

Por sua vez, Faraco (2008.p.71) diz que a norma *culta/comum/standard*, como o autor define, “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Já a norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...], a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, p. 73).

Britto (1997) faz distinção entre norma culta, norma escrita e norma canônica e menciona que “a confusão entre norma culta e padrão escrito decorre da longa tradição de se analisarem os fatos da língua a partir da representação escrita que se faz dela.” (p.57). O autor diz que “o padrão escrito não é a expressão gráfica de nenhuma modalidade oral, nem mesmo

⁴ O projeto norma urbana culta NURC define como falantes ‘cultos’ os cidadãos altamente escolarizado, ou seja, com nível superior completo.

da norma culta”. Afirma que a norma canônica “é o modelo linguístico ideal, que hipoteticamente, se estabeleceu como de uso geral e se admite como correto” (BRITTO e FERREIRA, 2017, p.83). Já a norma culta é definida “como variedade diastrática, cujas características se determinam em função de alguns quesitos: urbanidade, centralidade, escolaridade longa, história de letramento familiar, acesso aos bens de serviços urbanos [...] (BRITTO E FERREIRA,2017, p.83). Já a norma escrita é definida como:

Uma convenção social com regras relativamente explícitas no que diz respeito à ortografia, concordância nominal e verbal e regência e, no uso de determinadas expressões lexicais das variedades de prestígio, que constituiriam as *normas cultas faladas*, com grande variação dialetal e bastante distintas da norma escrita (BRITTO, 1997, p. 56-57).

Apesar dos desencontros de entendimento em relação aos conceitos discutidos, Moura (2017) mostra que para os pesquisadores que buscam diferenciar os termos norma culta x norma padrão, há um certo consenso sobre os termos. Vejamos:

Ao analisar as discussões em torno dos conceitos que são designados pelos termos de *norma-padrão e norma culta*, os autores que se propõem a distingui-los fazem referência a duas realidades diferentes-uma relativa a um modelo de língua ideal, preconizado pelas gramáticas normativas, imposto aos falantes e que não necessariamente corresponde à realidade dos usos; e outra referente a usos linguísticos reais dos falantes considerados cultos e que são tidos como modelo a ser imitado (MOURA, 2017, p. 37).

Portanto, percebemos que muitos autores deixam bem claro o que é norma culta e norma-padrão, pois esses termos não podem ser entendidos como sinônimos, visto que se manifestam de maneiras diferentes e “é por isso que existe uma distância enorme entre a norma culta, isto é, entre a língua real, empregada de fato pelos falantes cultos, e a norma-padrão, o modelo de língua ideal que os gramáticos tradicionalistas tentam impor” (BAGNO, 2001, p. 39-40). A ideia e o modelo de língua ideal, ou seja, o ensino da norma-padrão como finalidade única do ensino de gramática na escola, acaba tornando o ensino de língua restrita a relação certo x errado. Já vimos em discussões anteriores que essa questão deve ser compreendida de outra forma.

Para Barbosa (2019), trabalhar com o ensino de língua portuguesa é muito mais que relacionar o que é certo e o que é errado; é compreender seu funcionamento hoje e no passado e capacitar os alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados. Diante disso, o autor diz que não faz mais sentido o professor ensinar a língua padrão artificial da escola como a única a ser prestigiada, mas sim valorizar todas as variedades que enriquecem a língua

portuguesa a fim de proporcionar aos alunos um grande enriquecimento linguístico, capacitando-os para o uso da língua de acordo com a situação sociocomunicativa, nesse sentido, faz-se necessário também a valorização da norma-padrão, vejamos:

Aliás, se queremos enriquecer os alunos com as variedades da língua portuguesa, não deveríamos esquecer que não podemos nem ensinar a língua padrão literária e erudita como a única variedade a ser prestigiada, muito menos supor que o aluno basta saber descrever a sua variedade vernácula local: todos têm o direito democrático de, na escola, aprender a variedade dos textos escritos que guardam séculos de experiências e tradições sociais (BARBOSA, 2019, p. 32).

De acordo com esse autor, percebemos a necessidade de se trabalhar com as variedades linguísticas em sala de aula, mas sem excluir ou demonizar a norma-padrão. O professor deve ter a capacidade intelectual de fazer com que as variedades linguísticas convivam harmonicamente em sala de aula e ao ensinar a norma-padrão idealizada e artificial, ter consciência do objetivo disso, pois apesar de quase não a encontrarmos nem mesmo na fala de pessoas escolarizadas e chamadas de cultas, essa norma-padrão idealizada é encontrada em textos escritos antigos da esfera literária e em outros muito monitorados, portanto, ensiná-la é necessário também.

1.3 O objeto direto anafórico e os gêneros textuais

Esta pesquisa busca investigar o uso do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nos textos escritos com diferentes graus de monitoração e trabalhar todas as possibilidades de uso dessa variável linguística em diferentes gêneros textuais. Inicialmente, busca-se investigar, nos textos produzidos em sala de aula, quais as variantes de objeto direto anafórico que os alunos mais usam e se conhecem o uso da variante prestigiada, no caso o clítico pronominal (o/a/ e suas variantes lo/la/no/na) como forma de retomada anafórica. O objetivo é valorizar todas as variantes que os alunos conhecem e ensinar aquela que eles não sabem ou não usam em textos formais, pois esta pesquisa partiu da hipótese de que os alunos não usam a variante prestigiada em textos com alto grau de formalidade. Não se trata de valorizar uma e desprezar outras, mas sim de seguir o que os autores acima citados abordam: ampliar o repertório comunicativo dos alunos dando-lhes acesso a outras formas de falar e escrever, entretanto, vale ressaltar que quando se fala em ampliar o repertório comunicativo dos alunos, não significa que apenas o ensino de normas gramaticais irá resolver a questão, mas sim o trabalho integrado com outras habilidades da língua como a oralidade, a leitura e a produção de texto conforme vimos na

proposta de Vieira (2018), pois o ensino da gramática tem que estar integrada à leitura e a produção textual.

Muitas pesquisas já foram feitas sobre o uso do objeto direto anafórico e muitas delas mostram que o uso da variante prestigiada, no caso o pronome clítico, já não é mais notada nem mesmo na fala de pessoas cultas e escolarizadas. A variante prestigiada é mais percebida em textos muito monitorados e típicos da norma- padrão:

Se há uma coisa que podemos afirmar, sem medo de errar, a respeito do português do Brasil é que nesta língua os pronomes oblíquos de 3º pessoa estão, senão totalmente mortos, pelo menos moribundos, tendo os últimos estertores. Só conhecem esses pronomes (mas nem por isso usam) as pessoas que frequentaram a escola e que ali, entraram em contato (direta ou indiretamente) com os quadros pronominais da língua literária clássica e, por causa desse contato, sofrem pressão da norma-padrão conservadora (BAGNO, 2001, p.102).

É dessa forma que observamos o uso do pronome clítico de terceira pessoa na escola, embora os alunos tenham contato com essa nova forma de falar e de escrever em textos monitorados da área científica, jornalística e literária, eles quase não costumam usá-la na escrita de textos monitorados. Assim um dos objetivos desta pesquisa é saber se os alunos do 9º ano, última etapa do ensino fundamental, conhecem essa variante prestigiada, visto que a escrita sofre ainda muita pressão da norma- padrão:

Nem sempre o padrão da modalidade escrita é o mesmo da modalidade falada, mas frequentemente os padrões de uma e outra se aproximam bastante, sobretudo nos níveis mais elevados de formalismo. Comumente o consenso sobre o padrão escrito é muito mais forte que o padrão falado (RODRIGUES, 2012, p.14).

Vale ressaltar mais uma vez que este trabalho não consiste em ensinar a norma - padrão como correta, mas sim proporcionar mais uma possibilidade de uso da língua para situações mais formais, principalmente na escrita que ainda é fortemente submetida as pressões normativas, pois sabemos que na fala dos brasileiros cultos, o clítico acusativo, ou pronome clítico é pouco ou quase nunca usado.

Mattos e Silva (2012) procurou delinear fatos sintáticos do português brasileiro, estudados por sociolinguistas nesses últimos anos buscando mostrar a distância entre a gramática veiculada pela tradição normativo-prescritiva e os usos reais em variação e mudança no português brasileiro. Sobre o uso do acusativo anafórico a pesquisadora diz:

Marca o português brasileiro o uso do pronome-sujeito de 3º pessoa como objeto direto: é o célebre 'ele acusativo' que já Mattoso Câmara analisava há décadas atrás. Há hoje vários estudos na sociolinguística brasileira que tratam das formas de

expressão do objeto direto anafórico referente à 3ª pessoa. Tratarei aqui, para esboçar o problema, com dados recentemente estudados por sociolinguistas de São Paulo que mostram a variação dessa variável e indicam a perda do clítico acusativo e o desprestígio social do *ele* acusativo, abrindo caminho para o chamado objeto direto nulo e para o sintagma nominal lexical pleno (MATTOS E SILVA, 2012, p.279).

Como podemos observar, a pesquisadora diz que o objeto direto nulo e o sintagma nominal lexical pleno são os usos preferidos dos brasileiros de acordo com pesquisas sociolinguísticas, sendo as mais conhecidas as de Duarte e Tarallo (1988), e para contextualizar as quatro variantes de objeto direto anafórico, a autora mostra o seguinte exemplo usados pelos pesquisadores:

Uma resposta à questão:(1) Há quanto tempo você conhece a *Maria*? Poderia desencadear as seguintes respostas:

- (a) Eu conheço a *Maria* há muitos anos- (SN lexical).
- (b)Eu conheço *ela* há muitos anos-(pronomes lexical nominativo).
- (c)Eu conheço \emptyset há muitos anos- (categoria vazia/objeto nulo).
- (d)Eu *a* conheço há muitos anos-(clítico acusativo) (MATTOS E SILVA 2012,p.279).

O clítico acusativo, preconizado e valorizado pela tradição gramatical, quase não é observado na fala dos brasileiros e isso também influencia na escrita escolar. Aliás, muitos usos linguísticos feitos pelos brasileiros considerados cultos, não correspondem aquilo que a norma-padrão preconiza. Antes de continuar nessa discussão, é importante dizer que o que se entende por norma-padrão neste trabalho é aquela diferença que Lucchesi (2012) faz entre norma padrão e norma culta, pois para esse autor a norma-padrão “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas” e a norma culta “conteria as formas efetivamente apreendidas da fala de segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo[...]” (p.59).

Portanto, para esta pesquisa busco investigar o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa nos textos escritos dos alunos de uma turma de 9º ano, buscando saber qual o uso que eles fazem do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de formalidades produzidos na escola.

Já vimos anteriormente que pesquisas mostram que o objeto nulo e o sintagma lexical são os preferidos dos falantes urbanos em São Paulo e, segundo as conclusões de Mattos e Silva (2012), “[...] a categoria vazia e o sintagma lexical são ‘importantes estratégias de esquiva’, por um lado, em relação ao uso do clítico em desaparecimento e, por outro, em relação ao pronome lexical, avaliado [...] como estigmatizante” (p.280).

Em relação a aquisição do clítico na fala e escrita de estudantes, a autora também cita o trabalho de Corrêa (1991) que mostra que:

Baseado na escrita e na fala de estudantes paulistas de 1º à 8º série e de estudantes universitários indicam que os clíticos só aparecem na fala dos estudantes a partir da 5º e 6º séries (2,1%) e crescem à medida que sobe a escolaridade, atingindo 10,7% na fala de estudantes universitários. Na escrita, os clíticos aparecem na 3º-4º séries (9,3%) e atingem 85,7% na escrita dos universitários. Esses dados levam a autora a admitir que os clíticos são adquiridos na escola (cf.Kato e Roberts, 1993:217-218) (MATTOS E SILVA, 2012, p.280).

É sabido que o texto escrito apresenta características diferentes dos textos da modalidade oral, pois a norma-padrão subjetiva, idealizada, pressiona a escrita como podemos observar no uso do pronome clítico na escrita dos universitários, e quanto maior for a escolaridade maior a preocupação com o uso dessa variante na escrita. A pesquisa também evidencia que na fala dos universitários, o uso do clítico é menor do que na escrita. Isso mostra que muitos têm preferência por outras variantes de objeto direto anafórico e isso, muitas das vezes, influencia o textos escritos monitorados, como é caso do texto jornalístico, no qual a presença de construções linguísticas típicas da norma-padrão objetiva, ou seja, a norma culta da língua, aquela efetivamente usada pelos falantes com nível superior, acaba surgindo na escrita desses gêneros textuais. Isso acaba ocasionando um conflito entre o que preconiza as regras dos manuais de redação dos jornais, baseados nas regras da norma- padrão, e as formas usadas efetivamente por pessoas cultas.

Diante disso, esta pesquisa, além de trabalhar o uso do objeto direto anafórico em textos com diferentes graus de monitoração, visa mostrar também, que a variação linguística acontece em textos escritos muito monitorados, a fim de desconstruir a visão distorcida de que a variação só acontece em textos informais e com menor grau de monitoração.

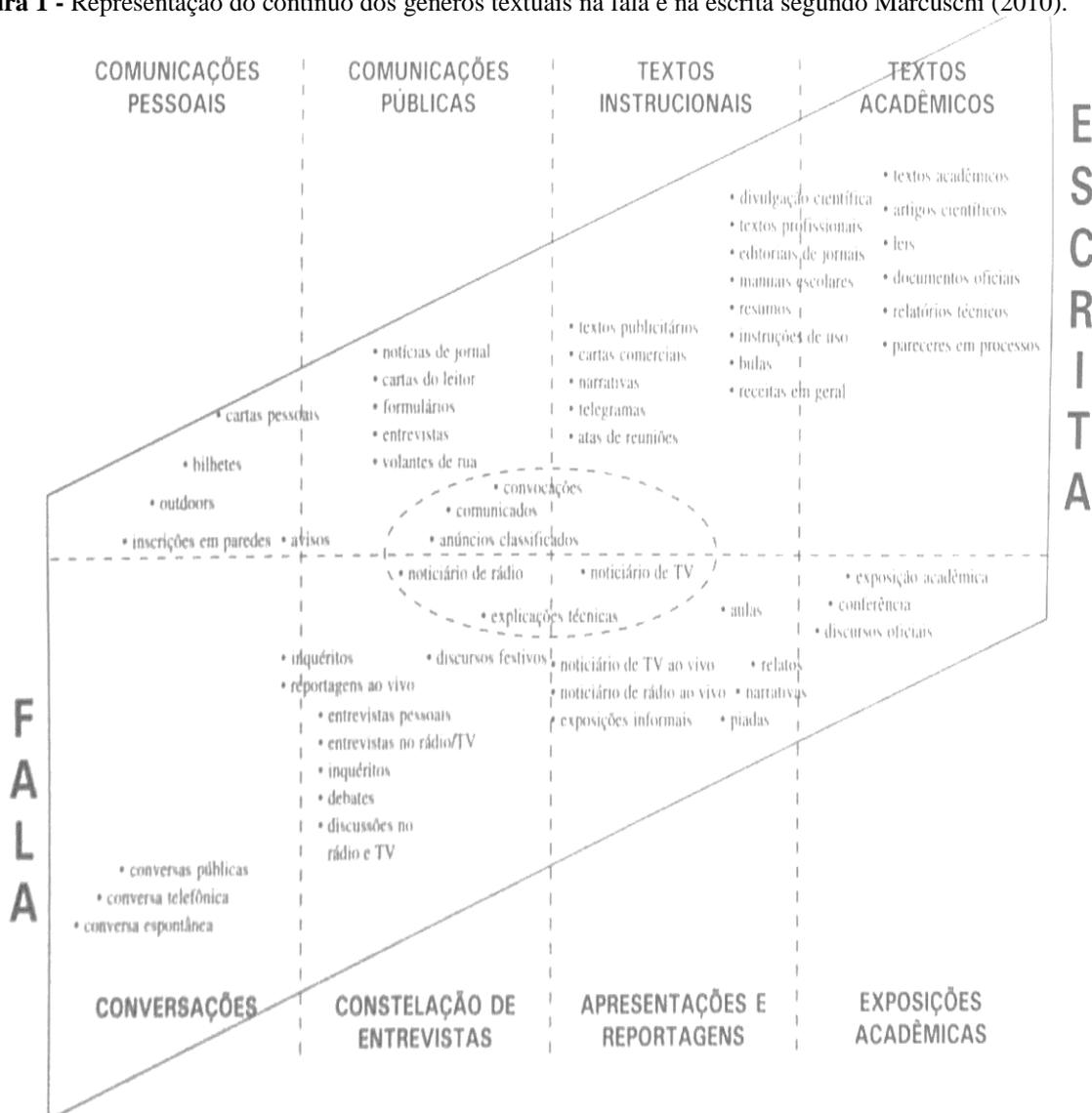
Por textos altamente monitorados entende-se aqueles textos que exigem muito planejamento, tempo e muita atenção na elaboração da mensagem, pois leva-se em conta uma maior preocupação com o conteúdo a ser veiculado, o suporte e o interlocutor. O produtor se monitora mais na elaboração do texto, já os textos menos monitorados são aqueles que se realizam com o mínimo de atenção à forma da língua, como uma conversa espontânea no Whatsapp, no Messenger, ou um bilhete ou uma carta destinada a alguém muito familiar. Na escola é preciso que o professor crie situações de comunicação para a produção desses textos com diferentes graus de monitoração. Utilize gêneros textuais autênticos para que os alunos possam observar a língua efetivamente usada pelos falantes na oralidade e na escrita.

Sabemos que não há fronteiras rígidas entre textos orais e escritos. Já vimos que tantos os textos da modalidade oral quanto da modalidade escrita podem ser formais e informais e ambas modalidades permitem a variação:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI,2010, p.17).

Para o autor, tanto a oralidade quanto a escrita são práticas de linguagem e essas práticas da linguagem se manifestam em gêneros textuais que se realizam em um *continuum* de variações que vão do menos formal ao mais formal. É o que podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 1 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita segundo Marcuschi (2010).



Fonte: Marcuschi (2010, p.41).

Como podemos observar no quadro, os gêneros textuais variam seu grau de *informalidade / formalidade* dentro desse contínuo de fala e escrita. Não podemos mais pensar que a fala é caótica, não planejada e sempre informal e de que a escrita é invariável e sempre formal. Os gêneros textuais variam, se diferenciam e se aproximam dentro desse contínuo de fala e escrita:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão *num contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

Pretende-se, neste trabalho, propor uma atividade didática que tenha a notícia de jornal como principal instrumento de leitura e análise linguística, uma vez que ela é sempre usada como referência para os usos linguísticos em níveis formais, entretanto, podemos ver dentro desse contínuo dos gêneros textuais que a notícia jornalística é um gênero intermediário na escala fala e escrita. Portanto, traz características híbridas, sendo um importante gênero textual para os alunos investigarem o uso das variantes de objeto direto anafórico, uma vez que as características da linguagem formal e informal vão estar presentes nesse gênero textual.

Outro fator que motiva o uso da notícia jornalística nas atividades didáticas é o fato do jornal ser um objeto cultural relevante para a sociedade que precisa ter acesso à informação e opiniões que circulam na sociedade. Dessa forma, acredita-se que a presença do jornal no ambiente da sala de aula contribui tanto para a formação linguística quanto para a formação cidadã do aluno, uma vez que além de servir como instrumento de acesso a variados tipos de leitura e produção de textos na modalidade escrita, as temáticas abordadas servem como meio de discussão da realidade em que vivemos, despertando assim o uso da oralidade e o espírito crítico do aluno, tão importante para o exercício da cidadania. Além disso, a notícia de jornal é o gênero que as pessoas mais têm acesso e está presente com maior frequência em qualquer meio de comunicação, seja ele impresso, digital, rádio ou TV.

A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revista, televisão, rádio, jornal impresso, revistas, portais de internet, celulares etc.). Mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem “pedir licença” e se nos apresentam, exibem-se para nós como que clamando para serem lidas (ALVES FILHO, 2011, p. 90).

Outro fator que justifica o uso da notícia como objeto de estudo e análise da variação linguística é que o gênero notícia tem uma vantagem sobre os demais gêneros porque, segundo Bagno (2001), o redator não tem muito tempo de revisar o texto, uma vez que no jornal se trabalha com o limite de tempo. O redator tem de escrever seu texto antes do fechamento da edição do jornal e nisso o jornalista esquece de se policiar deixando de lado as imposições da norma-padrão e, dessa forma, deixa escapar sua gramática intuitiva, utilizando regras que caracterizam a nossa língua culta brasileira. Por isso, a notícia torna-se um objeto rico para analisarmos a questão da variação linguística.

É importante dizer que a variação linguística está presente em todos os gêneros textuais, pois a partir do momento em que o produtor do texto escolhe o objetivo do texto, já seleciona também os recursos linguísticos adequados para atingir o seu público, “um dos postulados básicos da Sociolinguística é o de que a variação não é aleatória, fortuita, caótica-muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores” (Bagno, 2009, p. 40). Dessa forma o texto escrito é sempre influenciado por vários fatores e no jornalismo isso fica muito evidente, uma vez que a linguagem jornalística deve se adequar ao tipo de público que deseja atingir. Tomemos por exemplo a linguagem da dita mídia tradicional nos telejornais e jornais impressos que priorizavam uma linguagem muito mais formal do que as que se verifica hoje. Com a chegada da internet e das mídias digitais, surgiram inúmeros sites de notícias (sem discutir a qualidade) que veiculam informações para diferentes tipos de público. Em virtude disso, os chamados veículos de comunicação tradicional estão se adequando às necessidades do mundo moderno e mudando o formato de seus programas e, conseqüentemente, adequando uma linguagem mais próxima ao público que desejam alcançar. Portanto, o texto jornalístico serve como um bom instrumento de análise linguística.

O jornal permite o manuseio da língua materna de forma viva e atual. Nele temos não apenas as notícias, como também a linguagem literária nas crônicas e matérias afins, a propaganda etc. Ou seja, as diversas formas da linguagem estão presentes nas diversas editoriais de cada jornal, facilitando ao leitor um significativo processo de conhecimento: enquanto lê, aprende novas palavras, novos sentidos, novas estruturas frasais, ortografia etc (LOZZA, 2009, p. 66-67).

A linguagem jornalística, embora privilegie o texto escrito de acordo com a norma-padrão da língua, não deixa de apresentar aspectos da variação linguística do nosso dia a dia, aquela que na maioria das vezes não é aceita para a tradição gramatical, pois sabemos que dentro da escrita, a variação morfossintática é muito observada, pois Faraco(2012), discutindo o caso dos manuais de redação jornalística, diz que os grandes jornais do país, principalmente,

os publicados em São Paulo, nos últimos dez anos tem publicados manuais de redação tendo em vista a fixação de um padrão de linguagem para seus textos, contudo, “nada mais fizeram do que transcrever acriticamente o que está estipulado nos velhos compêndios de gramática, que são reconhecidamente, artificiais em excesso quanto a padrão que preconizam” (FARACO, 2012, p. 44). Diante disso, os jornalistas acabam não escrevendo de acordo com o que propõe o manual e incorporam ao texto jornalístico fenômenos linguísticos típicos da norma culta. Observamos o que diz o autor:

A consequência do paradoxo que apontamos acima é o conflito permanente entre aquilo que os manuais estipulam e aquilo que se pratica efetivamente nos textos, isto é, entre um padrão excessivamente artificial e a norma culta escrita⁵. Esse conflito entre regra e prática - facilmente observável a propósito de vários fenômenos (pode-se ler bons exemplos em Bagno, 2001) - constitui por si só uma valiosa fonte não apenas da característica da norma culta brasileira, como também das suas tendências (FARACO, 2012, p. 45).

Como vimos acima, o padrão escrito jornalístico recebe muita influência da norma culta da língua, ou seja, da oralidade, pois a “fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe. E o mesmo se pode dizer da escrita culta que também varia de acordo com a situação de comunicação, com o gênero e o grau de planificação e monitoramento do discurso, entre outros fatores” (FARACO, 2015, p.28). Portanto, percebemos que texto o jornalístico escrito, embora tente privilegiar a norma padrão, acaba incorporando construções linguísticas efetivamente usadas por pessoas escolarizadas mostrando dessa forma que a variação linguística também está presente na escrita de textos muito monitorados como é o caso da notícia.

⁵ Faraco (2012) diferencia norma culta falada e norma culta escrita, pois ele diz que há fenômenos que ocorrem na fala culta, por se aproximar com a linguagem urbana comum, que não ocorrem na escrita culta e chegam até ser criticados quando aparecem na escrita.

2 UM ESTUDO SOBRE O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO: VISÃO DA TRADIÇÃO GRAMATICAL E ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Neste capítulo, buscaremos apresentar o que as gramáticas tradicionais e modernas abordam sobre o uso do objeto direto anafórico no português brasileiro, assim como evidenciaremos algumas pesquisas linguísticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa sobre o uso do objeto direto anafórico na modalidade escrita da língua.

2.1 Estudo da tradição gramatical

Escolhemos três compêndios gramaticais de renomados filólogos da língua portuguesa, por serem os mais conhecidos e utilizados no Brasil, são eles: “Gramática Normativa da Língua Portuguesa”, de Rocha Lima (2019 [1972]); “Nova Gramática do Português contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2016); e a “Moderna Gramática Portuguesa”, de Evanildo Bechara (2015). O objetivo deste estudo é mostrar como a tradição gramatical normatiza os usos dos pronomes pessoais já que a retomada de objeto direto anafórico é feita, na maioria dos casos, pelos pronomes pessoais. Ainda neste estudo teórico, mostraremos como a visão tradicional concebe o objeto direto na visão dos autores citados.

Rocha Lima (2019, p. 156-157) diz que “pronome é a palavra que denota o ente ou a ele se refere, considerando-o apenas como pessoa do discurso”. O autor chama de pessoas do discurso, o indivíduo que fala, o indivíduo com quem se fala e o indivíduo ou a coisa de que se fala.

Para Rocha Lima, os pronomes pessoais são palavras que representam as três pessoas do discurso, indicando-as simplesmente, sem nomeá-las. A primeira pessoa, aquela que fala, chama-se *eu*, com o plural *nós*; a segunda, *tu*, que é a com quem se fala, com o plural *vós*; a terceira, que é a pessoa ou coisa de que se fala, é *ele* ou *ela*, com os plurais respectivos *eles* ou *elas*. O autor diz que os pronomes que servem de sujeito na oração chamam-se **subjativos ou retos**. Os que, ao contrário, desempenham o papel de complemento do verbo, denominam-se **objetivos ou oblíquos**.

Para o autor, os pronomes objetivos ou oblíquos possuem formas átonas e tônicas: as primeiras são partículas inacentuadas, que se colocam antes ou depois do verbo, como se fossem uma sílaba a mais desse verbo; as segundas vêm sempre regidas de preposição.

1º PESSOA

Singular: *me* (forma átona); *mim* (forma tônica)

Plural: *nos* (forma átona); *nós* (forma tônica)
 2ºPESSOA
 Singular: *te* (forma átona); *ti* (forma tônica)
 Plural: *vos* (forma átona); *vós* (forma tônica)
 3ºPESSOA
 Singular: *o, a, lhe, se* (formas átonas); *ele, ela, si* (formas tônicas)
 Plural: *os, as, lhes, se* (formas átonas); *eles, elas, si* (formas tônicas)
 ROCHA LIMA (2019. p.1570).

Em seguida o autor diz que as formas *o, a, os, as* empregam-se em substituição a um substantivo que, sem vir precedido de preposição, completa o regime de um verbo. Exemplo: Vi o *menino* (ou- *vi-o*); Não escrevi *as cartas* (ou-não *as* escrevi).

Cunha e Cintra (2016, p. 289), no capítulo sobre pronomes, dizem que “os pronomes desempenham na oração as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais.” Para os autores, os pronomes servem para “a) representar um substantivo: e b) acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado” (CUNHA E CINTRA, 2016, p. 289).

Cunha e Cintra (2016) mostram que há seis espécies de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, interrogativos e indefinidos. Para este estudo, o foco principal é nos pronomes pessoais, pois são eles que, na maioria dos casos, funcionam como retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa.

Segundo Cunha e Cintra (2016, p. 290), os pronomes pessoais caracterizam-se da seguinte maneira:

1º) por denotarem as três pessoas gramaticais, isto é, por terem a capacidade de indicar no colóquio:

- a) *quem fala*=1ª PESSOA:eu(singular)nós(plural);
- b) com quem se fala=2.ª PESSOA: tu (singular), vós(plural);
- c) de quem se fala=3ª PESSOA: ele, ela(singular); eles, elas (plural);

2º) por poderem representar, quando na 3º pessoa, uma forma nominal anteriormente expressa:

Santa virtudes primitivas, ponde
 Bênçãos nesta **Alma** para que **ela** se uma
 A Deus, e vá, sabendo bem por onde...
 (A.de Guimaraens, O C,149,)
 Levaram **Dona Rosário**, quiseram levantá-la, embora, **ela**, se opusesse,
 Choramingasse um pouco, dissesse que não lhe era possível fazê-lo.
 (M,J. de Carvalho,AV,137.)

3º) por variarem de forma, segundo:

- a) a função que desempenham na oração;
- b) a acentuação que nela recebem.

Quanto a função dos pronomes pessoais, os gramáticos ressaltam que podem ser retas ou oblíquas. São chamadas de retas quando funcionam como sujeito da oração e oblíquas

quando se empregam como objeto direto ou objeto indireto. Quanto a acentuação, os pronomes pessoais se diferenciam nas formas tônicas e átonas.

Como objeto direto de terceira pessoa, Cunha e Cintra (2016) abordam apenas o clítico pronominal. Explicitam que “quando o pronome oblíquo da 3ª pessoa, que funciona como objeto direto, vem antes dos verbos, apresentam-se sempre com as formas *o, a, os, as*” (p. 291). Quando vem depois do verbo, ligado por hífen, ou seja, como pronome enclítico, a sua forma verbal depende da terminação do verbo, assim temos:

1.º) Se a forma verbal terminar em *VOGAL* ou *DITONGO ORAL*, empregam-se *o, a, os, as*:

Louvo-**o**
Louvava-**a**
Louvei-**os**
Louvou-**os**

2.º) Se a forma verbal terminar em *-r,-s* ou *-z*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume a modalidades *lo, la, los, las*, como nestes exemplos:

Vê-**lo** para mim é um suplício
Encontramo-**la** em casa
João ainda não fez anos; fá-**los** hoje.
Não quero vendê-**las**.

O mesmo se dá quando ele vem posposto ao designativo *eis* ou aos pronomes *no* e *vos*:

Ei-lo sorridente.
O nome não **vo-lo** direi.

3.º) Se a forma verbal terminar em *DITONGO NASAL*, O pronome assume as modalidades *no, na, nos, nas*.

Dão-**nos**
Põe-**no**
Tem-**nos**
Trouxeram-**nas** (CUNHA E CINTRA, 2016,p.291-292).

Como podemos observar, Cunha e Cintra abordam apenas os pronomes oblíquos átonos (*o, a, os, as*) e suas variantes (*lo, la, los, las, no, na, nos, nas*) como objeto direto de terceira pessoa. Porém, em uma seção da gramática, denominada “Equívocos e incorreções”, os autores admitem a existência do pronome *ele(s), ela(s)* como objeto direto, mas condenam esse uso:

4. Na fala vulgar e familiar do Brasil é muito frequente o uso do pronome *ele(s), ela(s)* como objeto direto em frases 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 evitada (CUNHA e CINTRA, 2016, p. 302).

Bechara (2015, p.169) define pronome como “classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou outras palavras do contexto”.

Bechara diz que “são duas as pessoas determinadas do discurso: 1ª eu (pessoa correspondente ao falante) e 2ª tu (correspondente ao ouvinte). A 3ª pessoa, indeterminada, aponta para outra pessoa em relação aos participantes da relação comunicativa” (p. 169-170).

Para esse autor, do ponto de vista semântico, os pronomes “estão caracterizados porque indicam dêixis (“o apontar para”), isto é, estão habilitados como verdadeiros gestos verbais, como indicadores, determinados ou indeterminados[...]” (BECHARA, 2015, p. 170). Ele diz ainda que “a dêixis será anafórica se aponta para um elemento já enunciado ou concebido, ou catafórica se o elemento ainda não foi enunciado ou não está presente no discurso (p.170).

Bechara, assim como Cunha e Cintra, classifica os pronomes em :pessoais, possessivos, demonstrativos (incluindo o artigo definido), indefinidos, (incluindo o artigo indefinido), interrogativos e relativos.

Em relação aos pronomes pessoais o autor diz que:

Designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa (não eu, não tu), considerada pela tradição a 3ª pessoa:

1ª pessoa: eu(singular), nós(plural)

2.ª pessoa: tu(singular), vós(plural) e

3.ª pessoa: ele, ela(singular), eles, elas(plural)

O plural nós indica eu mais outra ou outras pessoas, e não eu +eu)

As formas eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas, que funcionam como sujeito, se dizem *retas*. A cada um destes pronomes pessoais retos corresponde um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se na forma átona ou forma tônica. Ao contrário das formas átonas, as tônicas vêm sempre presas a preposição (BECHARA, 2015. p. 172).

Na seção denominada “Emprego dos pronomes”, Bechara (2015) diz que “a rigor, o pronome pessoal reto funciona como sujeito e predicativo, enquanto o oblíquo como complemento: **Eu** saio. **Eu** não sou **ele**. Eu **o** vi. Não **lhe** respondemos” (p.180). O autor mostra, também, alguns casos em que a forma reta substitui a forma oblíqua, sendo estes os seguintes casos:

a) quando o verbo e o seu complemento nominal estiverem distanciados, separados por pausa:

Subiu! E viu com seus olhos.

Ela a rir-se que dançava [GD].

b) nas enumerações e aposições, também com distanciamento do verbo e complemento:

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

c) precedido de *todo*, *só* e mais alguns adjuntos, pode aparecer *ele* (e flexões) por *o* (e flexões); cf. adiante.

d) quando dotado de acentuação enfática, no fim de grupo de força:

Olha ele! [EQ] (BECHARA,2015, p180).

Percebemos que Bechara (2015) não assume a existência do pronome reto *ele* como objeto direto, mas diz que “o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso; neste último caso, podem aparecer outros pronomes retos” (p. 182).

2.2 O objeto direto segundo a tradição gramatical

Rocha Lima (2019) diz que “objeto direto é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal” e identifica-se facilmente:

a) porque pode ser o sujeito da voz passiva;

b) porque corresponde, na 3ª pessoa, às formas pronominais átonas *o*, *a*, *os*, *as*.

O objeto direto indica:

a) o ser sobre o qual recai a ação:

Castigar *o filho*.

Louvar *os bons*.

b) o resultado da ação:

Construir *uma casa*

Criar *um poema*.

c) o conteúdo da ação

Prever *a morte do ditador*.

Discutir *política* (ROCHA LIMA, 2019, p. 299).

Para Cunha e Cintra (2016, p.154), “o objeto direto é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para qual se dirige a ação verbal” e pode ser representado por

a) substantivo:

Vou descobrir **mundos**, quero **glória** e **fama**! ...

(Guerra Junqueiro, S,12.)

Não recebo **dinheiro** nenhum.

(Carlos Drummond de Andrade, CB, 82)

b) pronome(substantivo):

Os jornais **nada** publicaram.

(Carlos Drummond de Andrade, CA, 135)

Nunca **o** interrompi.

(Alves Redol, BSL, 68)

- Visto-**me** num instante e vou **te** levar de carro.

(Vianna Moog, T, 80)

c) numeral:

Já tenho **seis** lá em casa, que mal me faz inteirar **sete**?

(Carlos Drummond de Andrade, *CB*, 31)

Nunca achou **dois** ou **três**.

(A. Abelaira, *NC*, 62.)

d) palavra ou expressão substantivada:

Tem **um quê** de inexplicável.

(Gonçalves Dias, *PCPE*, 230.)

Como quem compõem roupas

Ou **outrora** compúnhamos.

(F. Pessoa, *OP*, 226)

Perscrutava na quietude o **inútil de sua vida**.

(Autran Dourado, *TA*, 36)

e) oração substantiva (objetiva direta):

Não quero **que fiques tristes**.

(J.Régio, *SM*, 295)

Veja **se consegue o mapa dos caminhos**.

(A.M. Machado, *CJ*, 244).

Os autores ressaltam ainda que “na constituição do objeto direto pode entrar mais de um substantivo ou mais de um de seus equivalentes” e citam como exemplo:

Tomara-lhe **a mulher e a terra**, mas mandara-lhe entregar **o milho e as abóboras** que nela encontrara.

(Castro Soromenho, *C*, 3.)

Discreto e cauteloso, raramente diz “**sim**” ou “**não**” categórico; prefere o **vamos ver** protelatório e reflexivo.

(A.M. Machado, *IT, LI*.) (CUNHA E CINTRA, 2016, p. 155)

Bechara (2015) diz que o complemento direto, também chamado de objeto direto, é representado por um signo léxico de natureza substantiva (substantivo ou pronome) não introduzido por preposição necessária:

Os vizinhos não viram *o incêndio*

Não encontramos *os responsáveis*.

O pai comprou *nova casa* (BECHARA, 2015, p. 434).

O citado autor diz que a identificação do complemento direto ou objeto direto se faz além da não presença de preposição necessária, mediante as seguintes estratégias:

a) a comutação do complemento direto pelos pronomes pessoais o, a, os, as, marcados formalmente com o gênero e o número do termo comutado:

Os vizinhos não viram *o incêndio* /... não *o* viram

Não encontramos *os responsáveis* /... não *os* encontramos

O pai comprou *nova casa* /... *a* comprou

b) A passagem da oração na chamada voz ativa para a oração de voz passiva, mediante a qual o sujeito da ativa se transforma em agente da passiva introduzida pela preposição *por* (na combinação *per*), enquanto o complemento direto da ativa passa a sujeito da passiva:

Os vizinhos não viram *o incêndio*. / *O incêndio* não foi visto *pelos vizinhos*

Não encontramos *os responsáveis*. / *O responsáveis* não foram encontrados *por nós*.

O pai comprou *nova casa*. / *Nova casa* foi comprada *pelo pai*.

c) a substituição do complemento direto pelos pronomes interrogativos quem [é que]? (para pessoas) e [o] que [é que]? Antes da sequência sujeito + verbo, ou antes dos verbos *fazer* ou *acontecer*:

O caçador viu *o companheiro*

Quem é que o caçador viu? – *o companheiro* (complemento direto)

O caçador viu *o lobo*.

Que é que o caçador viu? – *o lobo* (complemento direto)

d) Finalmente, a transposição, (topicalização) do complemento direto para a esquerda do verbo, operação que permite a presença de um pronome pessoal objetivo no local vizinho ao verbo onde deveria estar o complemento direto:

O caçador viu o lobo / *O lobo*, o caçador *o* viu (BECHARA, 2015, p. 435).

Bechara (2015) ressalta que nenhuma dessas estratégias por si é operação infalível na identificação do complemento direto, devendo-se, portanto, utilizar mais de uma estratégia

Diante disso, podemos afirmar que os três compêndios gramaticais tradicionais estudados neste trabalho, não tratam explicitamente do objeto direto anafórico de terceira pessoa, a única forma de retomada de objeto direto observada nessas gramáticas, é o uso do pronome clítico, mas sabemos que existem outras formas de retomadas de objeto direto anafórico usadas pelos falantes do PB. Sobre isso, veremos a próxima seção.

2.3 Os pronomes pessoais e o objeto direto nas gramáticas modernas

Vimos na seção anterior que as gramáticas tradicionais consideram apenas o pronome clítico como estratégia de retomada do objeto direto de terceira pessoa. Nesta seção vamos analisar as gramáticas que já consideram outras variantes de objeto direto anafórico existentes no PB. Nesta seção, vamos analisar a “Gramática descritiva do português brasileiro”, de Mário A. Perini (2016), a “Nova Gramática do Português Brasileiro”, de Ataliba T. de Castilho (2019) e a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, de Marcos Bagno (2012).

Perini (2016) mostra em sua “Gramática descritiva do português brasileiro”, que os pronomes pessoais são os itens *eu*, *você*, *tu*, *ele(ela)*, *nós*, *vocês*, *eles(elas)*, além de *se*. O autor também faz a seguinte observação:

Existem outros itens tradicionalmente analisados como pronomes pessoais. Alguns só ocorrem no PB, como *vós*, que mesmo na língua escrita só se usa em certos contextos religiosos. Outros se comportam como nominiais comuns, e não precisam ser estudados separadamente: *Vossa excelência, o senhor, a senhora, a gente*. “Seriam pronomes pessoais” no sentido de que se referem ao interlocutor, mas gramaticalmente não diferem dos outros SNs (PERINI, 2016, p. 154).

Em relação aos pronomes oblíquos, Perini (2016) diz “são formas alternantes dos pronomes pessoais *eu, você, e nós*; a essas formas alternantes se soma o pronome reflexivo *se*, que não tem forma ‘reta’. No PB só esses pronomes têm forma oblíqua[...]” (p. 154). O autor apresenta o seguinte quadro de pronomes:

Figura 2 - Quadro pronominal de Perini (2016).

Eu	me, mim, -migo
Você, (tu)	te, (-tigo), (ti), (lhe)
Ele, ela	---
Nós	nos, nosco
Vocês	---
Eles, elas	---
[reflexivo]	se

Fonte: Formas pronominais retas e oblíquas conforme Perini (2016).

Observamos no quadro pronominal de Perini, que o clítico pronominal de terceira pessoa (o, a, os, as e suas variantes) não aparece como pronome oblíquo. Segundo o autor, “os pronomes que não têm formas oblíquas (*ele/ela, vocês, eles/elas*) são usados em todas as funções, sem mudança de forma: [1] Eu encontrei ela no cinema; [2] Vou convidar vocês para meu aniversário” (PERINI, 2016, p. 155).

O autor faz o seguinte comentário em relação aos pronomes:

As formas o, a, os, as (e lo, la, los, las) são de uso muito restrito no PB- aparecem principalmente em algumas frases feitas, como em *muito prazer em conhecê-la*; mas é perfeitamente aceitável dizer *muito prazer em te conhecer/conhecer você*, e estas são as formas preferidas (PERINI, 2016, p. 155).

Diante disso, é possível dizer que a partir da análise do quadro pronominal de Mário Perini, o objeto direto anafórico ocorre com outras estratégias de retomadas além do pronome clítico, principalmente, pelo pronome reto *ele*, *ela* e seus plurais que para o autor “vale para todas as funções.” (PERINI,2016, p.161).

Castilho (2019), em sua “Nova Gramática do Português Brasileiro”, incorpora diversos trabalhos oriundos da sociolinguística e de outras áreas de pesquisas da Língua Portuguesa. Nesse sentido, leva em consideração em sua gramática, vários estudos recentes sobre o uso da língua. Desta forma, apresenta um quadro pronominal atual sobre a língua e trata diretamente do objeto direto como acusativo anafórico.

Figura 3 -Quadro dos pronomes pessoais no PB segundo Castilho (2019)

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg.	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	Eu, me, mim, Prep +eu, mim
2ª pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor a senhora</i>	te, ti, contigo prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/ tu	Você/ocê/cê (docê,cocê)
3ª pessoa sg.	ele, ela	o/a lhe, se, si, consigo	ele /ei/ela	ele, ela, lhe Prep+ ele, ela
1ª pessoa pl.	nós	nos, conosco	a gente	a gente, Prep+ a gente
2ª pessoa pl	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep+ os senhores, as senhoras	vocês/ ocês/cês	Vocês, ocês, cês Prep+vocês/ ocês
3ª pessoa pl.	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis /elas	Eles/eis, elas, Prep+eles /eis/elas

Fonte: Castilho (2019, p.477).

Castilho diz que “os pronomes pessoais são bastantes suscetíveis a mudanças. Estudos recentes têm apontado para sua organização no PB, sobretudo na modalidade falada, com fortes consequências na estrutura sintática da língua” (2019. p. 477). Dentro dessa descrição, podemos perceber que os pronomes pessoais de terceira pessoa *ele*, *ela*, *eles*, *elas* podem funcionar tanto como sujeito quanto complemento no português informal.

Na seção sobre “Complementos: objeto direto, objeto indireto, complemento oblíquo (início na página 298), Castilho aborda as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de 3º pessoa. Assim, o autor elenca as seguintes propriedades do objeto direto:

1. É proporcional aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*
(54) João pôs **o livro** na estante → João pôs **ele/o** na estante.
2. Na passiva correspondente, o objeto direto assume função de sujeito:
(54') **O livro** foi posto por João na estante.

3. Pode ser preenchido por sintagma nominal de núcleo pronominal (55^a) ou nominal (55b), e por sentença substantiva objetiva direta (55c), colocando-se habitualmente após o verbo:

(55)

a) Viu-**me** na rua.

b) Viu **o rapaz** na rua

c) Disse **que viu o rapaz na rua**.

4. O papel temático do objeto direto é/paciente/, como em (55a e 55b), mesmo com verbos causativos:

(56) O passageiro **desceu** o pacote.

5. O objeto direto pode ser omitido na sentença:

(55a') Viu **Ø** na rua.

(CASTILHO, 2019, p. 300-301).

Como podemos ver nos exemplos mostrados por Castilho, sobre as propriedades do objeto direto, ele pode ser representado tanto pelo pronome clítico quanto pelo pronome nominativo ou pronome reto (propriedade 1). O objeto direto pode ser preenchido também por um sintagma nominal (propriedade 3) e por fim, o objeto direto pode ser representado pela categoria vazia ou objeto nulo (propriedade 5). Apoiado nas pesquisas linguísticas de Tarallo (1983), Duarte (1989) e Cyrino (1997). Ataliba de Castilho descreve em sua “Nova Gramática do Português Brasileiro” as várias formas de uso dos acusativos anafóricos, ou de objeto direto anafórico, denominação usada neste trabalho.

Bagno (2012), na “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, aborda explicitamente a questão da retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. Em sua gramática pedagógica, muitos conteúdos gramaticais são tratados de maneira diferente da GT. Em relação aos pronomes, o autor diz que:

Os pronomes não são uma classe de palavras, mas uma **função** que palavras de diversas classes podem exercer - a função da **retomada anafórica** [455]. Outra razão para tratar os pronomes como função é o fato de muitas palavras tradicionalmente chamadas de “pronomes” não só empreenderem a retomada anafórica, mas também funcionarem como **determinantes**. Os demonstrativos, por exemplo, podem ser dêiticos-*esse* livro aí-, caso em que funcionam como determinantes(dêiticos), ou anafóricos - *cigarro*, *eu queria muito viver sem isso*, caso em que funcionam como pronomes[...] (BAGNO, 2012, p. 462-463).

Bagno (2012, p. 796) chama para os pronomes de 3º pessoa (ele/ela/eles/elas) de proformas da não-pessoa e diz que “o caráter anafórico, de retomada de sintagmas nominais antes enunciados, é que faz dessas palavras verdadeiros pronomes”. Ele diz que “somente os pronomes de não-pessoa podem variar em gênero e em número, uma vez que não apontam para os interlocutores (cujo gênero e número é conhecido, pois estão in praesentia), mas remetem a algo ou alguém fora do contexto de interação imediato, in absentia” (p. 796).

Ao falar sobre objeto direto, Marcos Bagno (2012) diz que:

A retomada anafórica de objeto direto de ÑP se dá predominantemente no PB por meio de uma categoria vazia, um ‘pronome-zero’. O uso dos clíticos *o/a/os/as*, única forma admitida pela GT, 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** (p.797).

Bagno (2012, p.797) diz que “esse uso de *ele* em retomada anafórica de objeto direto é regra estabelecidíssima no PB, ocorrendo em todas as regiões do País e em todas as classes sociais”. O autor comenta que as crianças que não foram ainda para a escola e que não têm acesso a leitura, só usam duas formas de retomada anafórica de objeto direto de ÑP⁶: objeto nulo ou pronome *ele/ela*. O pesquisador afirma que o clítico e suas variantes não fazem parte do vernáculo do brasileiro mais geral e o conhecimento dessa forma padrão, depende do acesso ao letramento institucionalizado e a leitura. Por fim, o autor comenta que a categoria vazia, também chamada de objeto nulo, é a estratégia de pronominalização campeã da preferência nacional, inclusive entre os falantes mais letrados, é o que podemos ver no seguinte comentário:

O objeto nulo parece ter sido privilegiado pelos falantes urbanos mais letrados como uma forma de evitar, por um lado, o uso de *ele*-objeto, considerado “errado demais” e por outro lado, o uso dos clíticos *o/a/os/as*, considerados “certos demais”, pouco naturais, pedantes. O objeto nulo aparece, então, como uma solução de compromisso, uma estratégia de esquiva, como dizia o linguista brasileiro Fernando Tarallo (BAGNO, 2012, p. 799).

Portanto, as chamadas gramáticas modernas, apoiadas em várias pesquisas linguísticas modernas e mais precisamente em estudos oriundos da Sociolinguística, valorizam e consideram legítimas outras variantes de objeto direto anafórico, além do uso dos clíticos pronominais. Assim, mostram que o pronome reto, o objeto nulo e o sintagma nominal são usados como estratégias de retomada de objeto direto de terceira pessoa no PB e devem ser valorizados no ensino de língua.

2.4 Algumas pesquisas linguísticas sobre o objeto direto anafórico

Nesta seção, busca-se mostrar resultados de algumas pesquisas linguísticas feitas sobre o objeto direto anafórico e que são importantes para a compreensão deste trabalho.

⁶ Bagno chama de não pessoa do discurso ÑP para aquilo que a tradição gramatical chama de pronomes de “3ª pessoa”, uma vez que segundo o autor eles apresentam um comportamento sintático-semântico-pragmático radicalmente diferente das verdadeiras pessoas do discurso (*eu* e *tu/você*).

Portanto, enfatizaremos pesquisas voltadas para a fala e a escrita, e mais precisamente para o ensino de Língua Portuguesa. Usaremos artigos e dissertações voltadas para essa temática, com ênfase maior nas dissertações de mestrado do Profletras, visto que esses trabalhos são voltados para o ensino, e esta pesquisa está inserida nesse âmbito. Entretanto, para iniciar este estudo, é importante destacar a pesquisa de Duarte (1989), por ser um dos trabalhos pioneiros sobre o tema em questão, denominado pela pesquisadora de acusativo anafórico. O trabalho é relevante para esta pesquisa por levar em consideração as quatro variantes de objeto direto anafórico também trabalhadas neste estudo.

2.4.1 O objeto direto anafórico na fala

Duarte (1989) analisa a variação do objeto direto anafórico no português falado no Brasil e mostra que cada vez mais o clítico acusativo de 3ª pessoa é substituído pelo pronome lexical, por sintagmas nominais anafóricos ou por uma categoria vazia (objeto nulo). A pesquisa mencionada, seguiu o modelo proposto por Labov (1972; 1982) e procurou buscar os contextos linguísticos e extralinguísticos que atuam na realização da variável investigada, além de investigar a avaliação feita por parte dos informantes sobre cada uma das formas variantes.

A autora analisou um *corpus* de gravação de fala natural obtidas de entrevistas com 50 paulistanos nativos e da linguagem da televisão. Dois fatores sociais foram levados em consideração na seleção dos informantes: o nível de escolaridade (1º grau completo ou incompleto, 2º e 3º graus) e a faixa etária (de 22 a 33 anos, de 34 a 46 anos e acima de 46 anos). Com o intuito de trazer uma modalidade de fala usada por uma geração mais nova, também a autora formou um grupo constituído de jovens entre 15 e 17 anos que cursavam a 8ª série do primeiro grau.

O resultado geral dos dados obtido na pesquisa foi: clíticos 4,9%, pronome lexical 15,4%, SNe 62,6% e SNs anafóricos 17,1%. A pesquisa mostrou que o uso da categoria vazia objeto nulo [SNe] é a variante mais usada na fala paulistana (62,5%), seguida da variante de uso de SNs anafóricos (17,1%) e pronome lexical (15,4%).

Como condicionantes linguísticos atuantes na realização da variável pesquisada, Duarte (1989) levantou fatores de natureza morfológica, sintática e semântica. No condicionamento morfológico a autora mostra que do total de clíticos no corpus, 39(40,2%) precedem o verbo num tempo simples do indicativo (presente e passado do verbo ver e conhecer) e 58(59,8%) são enclíticos. A maioria dos casos enclíticos (55) ocorre com verbos no infinitivo com preferência pela forma *lo*. A pesquisa mostra que é quase nulo o uso do clítico

com o imperativo, tempos compostos e locuções verbais com gerúndio. Quanto ao pronome lexical, a pesquisadora mostra que ele ocorre com todas as formas verbais, mas privilegia os tempos simples, o imperativo e as locuções com infinitivo e gerúndio, Já a categoria vazia supera todas as demais variantes, independente da forma verbal, só perde para os SNs anafóricos nas construções com gerúndio.

Em relação ao condicionamento sintático, Duarte mostra que, em estruturas simples (SVO), se o objeto é um SN, o uso da categoria vazia supera todas as outras variantes (62,3% contra 37,7% de preenchimento). Quando o objeto é sentencial o apagamento é de 79,7% é só tem os SNs anafóricos como concorrentes distantes (19%). Em estruturas simples construídas com objeto direto e indireto, se o objeto é um SN, o índice de apagamento é de 78% e passa a ser categórico (100%) com objeto sentencial. Duarte chama de estruturas complexas as formadas por S + V + OD + Predicativo, “em que o objeto e o predicativo constituem quase uma outra oração” (1989, p.23). A autora mostra que nesse tipo de estrutura, cresce a tendência à realização fonológica do objeto pelo pronome lexical (35,6%) quando este é um SN. No entanto, a categoria vazia continua aparecendo de forma significativa (46,6%). Se o objeto é um S, a categoria vazia sobe para 84,6% e seu único concorrente são os SNs anafóricos (15,4%). Por fim, nas construções com objeto sentencial preposicionado, como nas estruturas com reduzidas de infinitivo e gerúndio, há uma tendência maior à realização do objeto, com preferência pelo pronome lexical.

Quanto ao condicionamento semântico, Duarte (1989) mostra que o uso do clítico e do pronome lexical é fortemente influenciado pelo traço [+animado] do objeto, já a preferência pela categoria vazia e pelos SNs anafóricos recai sobre os objetos com antecedente [-animado]. Cruzando fatores sintáticos e semânticos, a pesquisadora mostra que nas estruturas simples, o traço [+animado] deixa de ter força decisiva na realização fonológica ou não fonológica do objeto. Já nas demais configurações, o traço [+animado] constitui um importante condicionamento e favorece a realização do pronome lexical em orações com predicativo e com estruturas complexas. O traço [-animado] favorece o apagamento do objeto, ou seja, a realização da categoria vazia em 76,8% das estruturas simples e 78,5% das estruturas com predicativo e 100% das complexas.

Em relação ao fenômeno extralinguístico, a pesquisadora descobriu que os clíticos não aparecem na fala dos jovens e, nos demais grupos, o uso do clítico cresce com o nível de escolaridade e permanece variável em relação à faixa etária. Já o uso do pronome lexical é mais frequente na fala dos jovens e diminuem à medida que a escolaridade e a faixa etária sobem. Quanto ao uso dos SNs anafóricos, Duarte constatou que essa estratégia de retomada do objeto

direto, supera o uso do pronome lexical entre os informantes com maior escolaridade e maior faixa etária e a categoria vazia [SNe] é realizada por todos os grupos pesquisados, o que mostra a implementação dessa variante no PB.

Duarte (1989) também buscou, dentro do fenômeno extralinguístico, analisar a influência do condicionamento estilístico na realização da variável investigada. Para isso comparou a fala dos informantes das novelas e entrevistas de TV, e constatou que o texto das novelas apresenta baixo percentual de clíticos e preferência pelo objeto nulo, já a fala das entrevistas de TV, se não privilegia o clítico, evita o pronome lexical, preferindo os SNs lexicais anafóricos que competem com a categoria vazia.

Duarte (1989) também investigou a percepção dos informantes em relação a variável pesquisada e descobriu que “usar os clíticos em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais” (p.32). Essa avaliação contribui para a realização de outras variantes como a categoria vazia e os sintagmas nominais anafóricos.

2.4.2 O objeto direto anafórico na escrita escolar

Nesta seção, buscaremos enfatizar as pesquisas linguísticas sobre o objeto direto anafórico na escrita escolar, visto que é o foco também deste trabalho. Daremos ênfase maior aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS. Mostraremos resultados das pesquisas de Oliveira (2007)⁷, Xavier (2015), Souza (2015) e Cabral (2016). Todas essas pesquisas foram desenvolvidas no espaço escolar. Portanto, elas são pertinentes para a compreensão deste trabalho.

Oliveira (2007) procurou investigar a frequência quantitativa de preenchimento das variantes do objeto direto anafórico por crianças do ensino fundamental I (1º a 4º série), para verificar se há evidências de uma alteração no paradigma pronominal para as posições de objeto direto. O levantamento dos dados (extraído de 88 textos espontâneos escritos pelos alunos) revelou que a variante mais usada pelas crianças, nas quatro séries investigadas, foi o objeto nulo (52%), em segundo lugar o pronome tônico (23%), em terceiro lugar o clítico acusativo (17%) e a variante SN anafórico foi a menos utilizada (8%).

A pesquisadora escolheu para a análise de uso das variantes, os seguintes fatores condicionadores: a) natureza semântica do antecedente (traço[+animado], [-animado]); b)

⁷ A pesquisa de Oliveira (2007) não faz parte do mestrado Profletras, mas é importante para este estudo porque também está inserido no universo do ensino de língua portuguesa.

Natureza semântica do antecedente ([+específico], [-específico]); c) Natureza morfológica do verbo (tempos simples (verbos isolados) e tempos compostos([Aux+inf], [Aux+part], [Aux+ger])); d) Posição do clítico (próclise, ênclise); e) Série (1º,2º,3º,4º série).

Oliveira constatou que a opção pelo objeto nulo está condicionada ao traço[-animado] do antecedente em 69% dos dados, entretanto, o traço[+animado] foi bastante significativo no contexto de uso de objeto nulo com 43% dos casos. Outra variante que se mostrou condicionada pelo traço[-animado] foi o SN anafórico em 15% dos casos.

Os condicionamentos linguísticos mostraram também que o traço[+animado] privilegiou a ocorrência do pronome tônico, assim como a ocorrência do clítico acusativo. Quanto à especificidade do SN antecedente, o traço[+específico/referencial] mostrou-se relevante para o condicionamento do pronome tônico, do SN anafórico e do clítico acusativo, enquanto o objeto nulo foi favorecido em contextos em que os SN foi marcado com o traço [-específico].

Quanto a natureza morfológica do verbo, a pesquisa mostra que o clítico acusativo de terceira pessoa ocorre mais com os verbos simples isolados e as locuções infinitivas privilegiam o uso da ênclise. Já o pronome tônico, o objeto nulo e o SN anafórico tiveram sua ocorrência condicionada à forma verbal no tempo simples.

Oliveira ressalta que não se confirmou na pesquisa, a hipótese de que o uso dos clíticos de 3º pessoa começaria a aparecer nos dados a partir das séries finais, pois esta variante apareceu nos dados das séries iniciais, ainda que de forma reduzida, o que levou a pesquisadora a concluir que essa variante não faz parte da aquisição natural da língua, já que somente 10% das crianças entre 6 e 7 anos utilizaram essa estratégia de retomada do objeto direto.

Para Oliveira (2007, p.27), os resultados da pesquisa “apontam para há uma mudança diacrônica em curso no paradigma pronominal para as posições de objeto direto no PB”.

2.4.3 O objeto direto anafórico na escrita escolar segundo pesquisas realizadas no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS)

Xavier (2015), em uma pesquisa intitulada “Acusativo Anafórico e normas do Português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática”, buscou identificar as formas de acusativos anafóricos de 3º pessoa utilizadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, nas produções escritas em sala de aula. A pesquisadora elaborou a partir

de uma análise diagnóstica, uma sequência didática para ensinar as variantes de acusativo anafórico de terceira pessoa de forma científica. A pesquisa foi feita com uma turma de nono ano que tinha 19 alunos matriculados, mas que apenas 16 participaram, sendo 9 do sexo feminino e 7 do masculino.

Para a análise diagnóstica, Xavier propôs a elaboração de duas produções escritas em diferentes contextos de monitoração: um relato de um filme, considerado o texto mais formal, e um relato pessoal que narrasse uma experiência de risco de vida, considerado o texto mais informal.

Na análise da primeira produção escrita e considerada mais formal (relato do filme), a pesquisadora identificou 85 ocorrências de uso de acusativo anafórico (4 clíticos acusativos, 6 pronomes nominativos, 45 sintagmas nominais e 33 objetos nulos) sendo em porcentagem: 51% de sintagmas nominais, 37% de objetos nulos, 7% de pronomes nominativos e apenas 5% de clítico acusativo.

As quatro ocorrências de clítico acusativo, três delas tinham como referentes[+animados) e nos quatro casos, os referentes estavam estruturalmente próximos. Em relação ao pronome nominativo, a autora identificou que essa estratégia retomou um constituinte com traço[+animado] e próximo textualmente. Notou-se também que essa variante ocorreu em sua maioria como complemento de verbos no infinitivo em sentenças reduzidas de infinitivo.

Quanto ao objeto nulo, que foi a segunda variante mais utilizada, sua ocorrência foi notada em um contexto de referente [-animado] e retomando referentes de sintagmas nominais ou constituintes oracionais. Já o sintagma nominal anafórico, forma mais recorrente de acusativo anafórico nos textos dos alunos, ocorriam, segundo a pesquisadora, em produções textuais com grandes dificuldades de escrita. A professora pesquisadora não confirmou, nessa primeira atividade, a hipótese de que o texto mais formal é propício para o uso do clítico acusativo.

Para o relato mais informal (relato pessoal), foram analisados 16 textos e obteve-se 32 ocorrências de acusativos anafóricos (1 pronome clítico, 5 pronomes nominativos, 8 sintagmas nominais e 18 objetos nulos). O objeto nulo obteve o maior percentual de uso com 56%, seguido do SN anafórico com 25% que obteve uma queda considerável em comparação com a primeira produção escrita (de 51% para 25%). A ocorrência de pronome nominativo subiu para 16% e o clítico acusativo caiu para 3%.

A única ocorrência de pronome clítico ocorreu com referente[+animado] e próximo estruturalmente. O pronome nominativo ocorreu sempre com referente de traço[+animado] e

próximo textualmente. A variante sintagma nominal ficou como segunda forma mais utilizada nas produções dos relatos de experiência, entretanto a pesquisadora não analisou os condicionamentos linguísticos. O objeto nulo, variante mais usada pelos alunos, retomavam referentes oracionais e referentes nominais.

No resultado do diagnóstico, primeira etapa da SD, Xavier (2015) constatou que os alunos utilizavam com frequência o sintagma nominal e o pronome nominativo, pouco utilizavam objeto nulo e apresentavam dificuldades em usar a forma clítica pronominal. Partindo desses dados, Xavier aplicou uma sequência didática baseada no ensino reflexivo de gramática para trabalhar com todas as variantes de acusativos anafóricos e ensinar a forma que os alunos apresentaram dificuldades na escrita, ou seja, o uso do pronome clítico como objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Na segunda etapa da SD, Xavier, para introduzir o assunto sobre o acusativo anafórico, trabalhou com os alunos um quadro de reflexões a fim de verificar o entendimento deles sobre gramática e objeto direto anafórico. Após essa reflexão inicial, a pesquisadora, na terceira etapa, introduziu o assunto em aulas expositivas trabalhando com a noção de predicadores e seus complementos tanto para a tradição gramatical quanto para os estudos linguísticos.

Na quarta etapa da SD, a pesquisadora fez uma atividade de transcrição de fala com o objetivo de levar os alunos a perceber, nas suas próprias falas, as formas de acusativos anafóricos usadas por eles na fala natural, espontânea. Na quinta etapa, os alunos tiveram de identificar, em diferentes textos, todas as formas de retomadas por objeto direto anafórico presentes em textos diversificados.

Na sexta etapa, a atividade tinha como objetivo apresentar para a turma, em sala de aula, o diagnóstico das produções iniciais dos próprios textos dos alunos a fim de fazer com que os alunos percebessem as formas de acusativos anafóricos utilizadas por eles nas produções escritas. A sétima etapa consistiu em uma produção coletiva de uma narrativa de ficção. O objetivo da atividade era fazer com que os alunos escrevessem uma história em conjunto e juntos discutissem e decidissem a melhor opção de uso de acusativos anafóricos.

A oitava e última etapa consistiu em produzir individualmente uma narrativa ficcional. O objetivo desta atividade era analisar se os alunos conseguiram ter maior domínio sobre as formas acusativas anafóricas de 3º pessoa e, principalmente, sobre a forma clítica acusativa.

O resultado da última produção escrita mostrou que a introdução do clítico acusativo na escrita dos alunos foi positiva, pois o número de ocorrências do pronome clítico

aumentou expressivamente na produção final. Assim, obteve-se o seguinte resultado: 45% de pronome clítico, 42% de sintagma nominal, 10% de objeto nulo e 3% de pronome nominativo.

A pesquisadora ressalta que no momento da escrita final, a maioria dos alunos já conseguia reconhecer a equivalência entre as quatro variantes e a sua função anafórica. Isso facilitou o momento da escolha entre elas, entretanto, junto com o aumento de uso dos clíticos pronominais, aumentaram também os casos de “erros” ao tentarem usar a forma clítica.

Souza (2015), na dissertação intitulada “Objeto direto anafórico em produções textuais do ensino fundamental II: uso variável e ensino”, buscou investigar o uso variável do objeto direto anafórico em produções textuais de alunos do 9º ano, partindo do pressuposto de que a alternância de uso desse tipo de objeto é motivada por fatores sociais e linguísticos. Assim, buscou verificar a real influência de fatores como sexo, escolaridade (aluno repetente ou não repetente) e a natureza semântica do antecedente [+animado e -animado] sobre os usos variados dos objetos diretos anafóricos, no intuito de mostrar que esses usos são sistemáticos e previsíveis.

O pesquisador analisou sessenta textos narrativos produzidos pelos alunos, sendo 15 produzidos por homens e 15 produzidos por mulheres e trinta textos de alunos repetentes (também 15 de homens e 15 de mulheres). Após a seleção e análise das produções textuais, Souza identificou 92 ocorrências de objeto direto anafórico nos textos produzidos, sendo 32 clíticos (34,8%), 29 sintagmas nominais (31,5%), 18 objetos nulos (19,6%), 8 pronomes demonstrativos (8,7%) e 5 pronomes tônicos (5,4%). É válido ressaltar que o pesquisador considerou nessa investigação o pronome demonstrativo como uma estratégia de retomada do objeto direto anafórico.

O segundo levantamento feito pelo pesquisador buscou mostrar a influência do fator sexo sobre as variantes pesquisadas. O resultado mostrou que os meninos usam mais os clíticos do que as meninas (39,5% meninos e 31,5% meninas). Esse resultado contrariou a hipótese da pesquisa de que as mulheres usariam a forma mais prestigiada socialmente. Por outro lado, o maior índice de uso do objeto nulo pelas meninas, confirmou a hipótese de que as mulheres usam mais a forma inovadora. Quanto aos pronomes tônicos e aos sintagmas nominais, não se notou diferença de uso entre os meninos e meninas. Em relação ao pronome demonstrativo, houve uma diferença acentuada entre meninos e meninas.

O outro fator pesquisado foi a escolaridade que levou em consideração alunos repetentes e não repetentes. No resultado, pode-se perceber o uso considerável dos clíticos pelos alunos não repetentes 49,9%, em oposição a 19,2% de usos feitos pelos alunos repetentes do 9º ano. Para o pesquisador, “o melhor desempenho linguístico é ratificado nas produções escritas

dos alunos mais escolarizados, embora eles usem também pronomes tônicos na posição de objeto direto (7,6%)” (SOUZA,2015, p.47).

O quarto levantamento considerado na pesquisa, diz respeito a influência do fator linguístico natureza semântica do antecedente em relação ao uso das variantes pesquisadas. O pesquisador constatou que o traço mais animado favoreceu o uso dos clíticos, enquanto o traço menos animado favoreceu os sintagmas nominais e os objetos nulos. Em relação aos pronomes tônicos e os demonstrativos, Souza diz que eles são categóricos, ou seja, seus usos não são condicionados pelo fator semântico em questão. No entanto notou-se que o referente do pronome tônico foi categoricamente de natureza[+animada] e o referente do demonstrativo foi categoricamente de natureza [-animada].

Souza (2015) apresenta em sua dissertação uma proposta de ensino do objeto direto anafórico que não foi aplicada em sala de aula. O trabalho consiste em uma proposta didática constituída de três etapas, com atividades linguísticas realizadas após a leitura e as explicações pertinentes às características dos gêneros textuais usados para os fins pretendidos e para ser realizada no tempo estimado de 8 horas/aulas.

A primeira etapa tem como objetivo refletir sobre abordagem dada ao objeto direto anafórico nas gramáticas normativas, bem como sobre noções de “certo e errado” assumidas por aqueles que pregam o ensino de um único modelo de língua, ou de única norma.

A segunda etapa tem como objetivo destacar que a língua pode ser apresentada de forma mais ou menos monitorada dependendo do tipo de gênero textual.

A terceira e última etapa tem como objetivo a produção escrita de gêneros textuais que ilustrem diferentes graus de monitoramento linguístico.

Cabral (2016) realizou uma pesquisa baseada nos aportes teóricos da Gramática do Texto e da Sociolinguística Variacionista. Em sua dissertação denominada “Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir do objeto direto anafórico de terceira pessoa”, o autor teve como preocupação o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos. Para isso, buscou tratar do ensino da coesão referencial nesse trabalho tendo o estudo do objeto direto anafórico de terceira pessoa como recurso de coesão textual num contínuo de oralidade-letramento, nos termos de Bortoni -Ricardo (2004).

Cabral selecionou três gêneros textuais, organizados dentro desse contínuo: história em quadrinhos (HQs), representativas dos textos mais orais; crônicas, consideradas textos intermediários na escala oralidade-letramento e reportagens, gênero textual representante de maior grau de letramento pelo compromisso mais direto com a tradição gramatical.

Assim, o pesquisador buscou investigar e analisar a ocorrência das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa (clítico acusativo, SN anafórico, objeto nulo e pronome lexical) em textos produzidos pelos alunos do 9º do EF, por meio de gêneros textuais diversos distribuídos ao longo do contínuo oralidade-letramento. Em virtude disso, o autor elaborou uma sequência didática que conduziu os estudantes a refletir sobre o uso dessas variantes em textos com diferentes graus de monitoração estilística como histórias em quadrinhos, crônicas e reportagens.

A sequência didática foi aplicada em 7 etapas no total de 24 aulas. A primeira etapa teve como objetivo fomentar conversas sobre o tema coesão textual com foco no objeto direto anafórico de terceira pessoa. A segunda etapa teve como objetivos reconhecer aspectos gerais de uma HQs e de uma narrativa e elaborar a primeira produção textual, ou seja, elaborar uma narrativa a partir de uma HQ. Essa segunda etapa serviu como uma diagnose para a continuidade da SD.

A terceira etapa teve quatro objetivos: reconhecer os pronomes pessoais, identificar os objetos diretos, utilizar os pronomes como recursos de coesão textual na função de objeto direto anafórico e reconhecer outras estratégias para a representação do objeto direto anafórico além do pronome. Na quarta etapa, buscou-se identificar as características de uma história em quadrinhos e os recursos utilizados em sua produção. Nessa etapa, fez-se um levantamento das variantes do objeto direto anafórico usadas nesse gênero textual.

Na quinta etapa, o pesquisador trabalhou com o gênero textual crônica. Buscou-se nessa atividade, identificar as características do gênero crônica, reconhecer a distribuição do uso das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico numa crônica e fazer um levantamento das variantes de objeto direto anafórico usadas nesse gênero textual. A sexta etapa teve a mesma metodologia usada na atividade anterior, entretanto, utilizando o gênero textual reportagem. Na última etapa, o pesquisador trabalhou uma atividade de produção final de texto que teve como objetivos retextualizar os gêneros textuais aprendidos e reconhecer as particularidades de uso de cada variante candidata à representação do objeto direto anafórico nos diferentes gêneros textuais.

Para Cabral (2016), o objetivo geral dessa sequência didática foi observar o processo de ensino-aprendizagem de estratégias para a coesão referencial com foco no objeto direto anafórico, de maneira a contemplar o fenômeno da variação linguística não numa polarização, mas ao longo de um contínuo de oralidade-letramento.

Em relação aos resultados da aplicação da SD, o pesquisador conclui:

Pode-se dizer que os resultados da aplicação da sequência didática vieram corroborar trabalhos linguísticos pregressos a respeito do tema desta pesquisa no que diz respeito ao clítico acusativo. A atividade de produção inicial(diagnose) nos permitiu verificar que, de maneira geral, o pronome reto foi a variante preferencialmente usada pelos alunos, tendo o clítico começado a se destacar somente nas atividades de retextualização e por influência da ação dos módulos desenvolvidos na sequência didática aplicada nesta pesquisa. Portanto, foi através da ação da escola, por meio de um trabalho direcionado, que a variante de prestígio apareceu mais empregada nos textos representativos da cultura de letramento, conforme já demonstraram os trabalhos de Freire(2005,2011) e de Averbug (2000).Por outro lado, os dados levantados nesta pesquisa mostraram a importância da ação da escola não somente para o ensino da tradição normativa, no caso a utilização de clítico, mas também para a não discriminação das outras variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa[...] (CABRAL, 2016,p.90-91).

Portanto, em relação ao resultado da intervenção o pesquisador constatou que o pronome lexical (forma estigmatizada) é a variante de maior frequência no polo de [+oralidade], e o clítico acusativo (forma prestigiada pela tradição gramatical) é a variante mais usada no polo de[+letramento]. Quanto as variantes SN anafórico e objeto nulo, ele percebeu que houve certa estabilidade no uso tanto na atividade de diagnose quanto nas produções finais, o que demonstra que seus usos estão restritos a uma situação de esquiva, quando o escritor necessita. O pesquisador não analisou os condicionamentos linguísticos de uso de cada variante de objeto direto anafórico porque “um controle sistemático dos referidos condicionamentos fugiria aos limites deste trabalho, cuja natureza é de caráter prático, ou seja, trazer uma proposta pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa no EF” (CABRAL, 2016, p.83).

A partir das pesquisas de Duarte(1989) e de Oliveira(2007), podemos constatar que o objeto nulo é a estratégia mais usada tanto na fala quanto na escrita, entretanto Duarte mostra que o sintagma nominal anafórico foi a segunda estratégia mais usada na fala, enquanto que na escrita escolar, Oliveira constatou que o pronome tônico foi a segunda variante mais usada pelos estudantes do Ensino Fundamental I. Na fala, o pronome tônico, denominado por Duarte como pronome lexical, foi a terceira variante de acusativo anafórico mais usada pelos falantes ficando na frente do clítico acusativo, que foi a variante menos usada na fala . Já na escrita escolar, Oliveira mostra que o clítico acusativo foi a terceira variante mais usada pelos alunos e ficou na frente do sintagma nominal anafórico que ocupou a última posição de uso.

Em relação as pesquisas do Profletras que buscaram investigar o uso de objeto direto anafórico na escrita escolar, observamos resultados diferentes. Xavier (2015) fez um diagnóstico de produção de dois textos com diferentes graus de formalidade. No texto considerado mais formal o sintagma nominal anafórico foi a variante de objeto direto anafórico mais usada pelos alunos, seguido do objeto nulo, já o pronome nominativo e o clítico pronominal foram as variantes menos usadas no texto considerado formal. No texto considerado

informal, o objeto nulo obteve o maior percentual de uso com 56%, seguido do SN anafórico com 25% que obteve uma queda considerável em comparação com a primeira produção escrita (de 51% para 25%). A ocorrência de pronome nominativo subiu para 16% e o clítico acusativo caiu para 3%. Essa pesquisa mostra que o contexto de formalidade e informalidade dos textos influencia nas escolhas das variantes de objeto direto anafórico. Porém a pesquisa mostra que tanto no texto considerado formal quanto no informal, o pronome clítico foi a variante menos usada, o que levou a pesquisadora a elaborar uma proposta didática para o ensino dessa variante.

Souza (2015) a partir da análise de sessenta textos narrativos produzidos pelos alunos do 9º ano, identificou 92 ocorrências de objeto direto anafórico nos textos produzidos, sendo clíticos (34,8%), sintagmas nominais (31,5%), objetos nulos (19,6%), pronomes demonstrativos (8,7%) e pronomes tônicos (5,4%). O que chama atenção no resultado dessa pesquisa é que o clítico acusativo foi a variante mais usada pelos alunos, entretanto não houve muita distância de uso dos sintagmas nominais anafóricos.

Cabral (2016) buscou investigar e analisar a ocorrência das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa em textos produzidos pelos alunos do 9º do EF, por meio de gêneros textuais diversos distribuídos ao longo do contínuo oralidade-letramento. O pesquisador constatou que o pronome lexical (forma estigmatizada) é a variante de maior frequência no polo de [+oralidade], e o clítico acusativo (forma prestigiada pela tradição gramatical) é a variante mais usada no polo de [+letramento]. Xavier também constatou que houve uma certa estabilidade de usos dos sintagmas nominais anafóricos e objetos nulos nos textos com diferentes graus de monitoração estilística. Portanto, essas pesquisas servirão de referência para a compreensão e investigação do uso de objeto direto anafórico nas produções textuais dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Parintins-AM.

3 DIAGNÓSTICO: O USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NA ESCRITA ESCOLAR DOS ALUNOS DO 9ª ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Metodologia: questões norteadoras e objetivos de pesquisa

Buscou-se nesta pesquisa investigar as variantes de objeto direto anafórico de terceira pessoa em produções textuais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a fim de verificar o índice de uso que os estudantes fazem dessa variável linguística na escrita de textos com diferentes graus de monitoração. Para exemplificar as quatro possibilidades de uso que podemos fazer do objeto direto anafórico, observemos os quatro exemplos retirados de produções textuais feitas pelos alunos da turma investigada:

1- Conheci uma garota chamada [Lucilene], ela é uma pessoa que considero como minha melhor amiga. Perdemos contato, mas espero revê-la no final do ano. (Essa variante é chamada neste trabalho de **pronome clítico**).

2-O nome dele é [Samuel Andrey], eu considero **ele** como amigo. (Essa variante é chamada de **pronome reto**).

3-Meu melhor amigo se chama [Caio Danilo], eu conheci **Ø** na escola onde estudo. (Essa variante é chamada de **objeto nulo**).

4- O [**Tiago**] me levava para casa dele para jogarmos vôlei, conheci o **Tiago** em 2019 e até hoje continuamos amigos. (Essa variante é chamada de **Sintagma nominal anafórico**).

Portanto, a variável objeto direto anafórico se realiza por meio dessas quatro variantes linguísticas exemplificadas acima. Para Xavier (2015, p.13), o objeto direto anafórico, ou acusativo anafórico, nome usado pela pesquisadora, “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.” Vimos nos exemplos acima que o nome das pessoas foram retomadas de quatro formas em um processo de coesão referencial que segundo Koch (2009 apud Souza e Machado 2014) “é definida como aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual.”. Portanto podemos dizer que:

A coesão referencial é um processo linguístico que remete a interpretação de um elemento expresso no texto a outro já utilizado para construir esse texto. Um item faz referência a outro quando não pode ser interpretado por si mesmo, mas em relação a outro; quando a significação de um está associada à significação do outro. A coesão referencial ocorre por meio de elementos que retomam termos já explicados no texto (SOUZA e MACHADO, p.20,2014).

Após investigar o índice de uso dessas variantes de objeto direto anafórico nos textos dos alunos, buscou-se também apresentar nesta pesquisa uma proposta didática para trabalharmos essas quatro possibilidades de uso dessa variável linguística a fim de que os alunos possam reconhecê-las na leitura e usá-las na produção de texto, de forma consciente. Nesse sentido, buscou-se investigar as seguintes questões norteadoras:

- Quais variantes de objeto direto anafórico de 3º pessoa são mais usadas pelos alunos do 9º do ensino do fundamental em produções de gêneros textuais com diferentes graus de monitoração?
- Qual variante de objeto direto anafórico é mais usada em textos mais monitorados⁸? Eles sabem usar o pronome clítico, considerado a variante padrão para a tradição gramatical e muito usado em textos mais monitorados?
- O ensino de gramática com ênfase na reflexão linguística e na língua com fenômeno variável poderia contribuir para o ensino/aprendizagem do objeto direto anafórico de modo a valorizar todas as possibilidades de representação dessa variável linguística na escrita?

Tendo essas questões norteadoras, elaborou-se os seguintes objetivos para esta pesquisa:

Objetivo geral:

- Investigar as variantes de objeto direto anafórico de 3º pessoa mais usadas pelos alunos na escrita escolar e elaborar uma proposta didática que ensine o emprego das quatro possibilidades de uso dessa variável como recurso linguístico que os alunos reconheçam na leitura e usem de forma consciente na produção de gêneros textuais diversificados.

Objetivos específicos:

- Identificar a partir da análise da produção escrita de um relato pessoal e de uma notícia jornalística, as formas de retomada anafórica de objeto direto de 3º pessoa mais usadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental em textos com diferentes graus de monitoração.

⁸ Entende-se por textos altamente monitorados, aqueles que exigem maior tempo de planejamento e um maior grau de formalidade na elaboração do discurso e na escolha dos recursos linguísticos, levando-se em conta uma maior preocupação com o interlocutor e a situação sociocomunicativa.

- Descrever e comparar em textos escritos dentro de dois contextos de uso, um de suposta menor monitoração e outro de maior controle, os usos que os estudantes fazem do objeto direto anafórico.
- Elaborar uma proposta didática para ensinar as possibilidades de uso do objeto direto anafórico como recurso linguístico que os alunos possam reconhecer na leitura e utilizar de forma variável e consciente na produção de textos com diferentes graus de monitoração.

3.2 Diagnóstico e relato de experiência: atividades de produção textual

Apresentamos, nesta seção, como foi feito o diagnóstico sobre o uso do objeto direto anafórico nas produções textuais dos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O objetivo dessa etapa diagnóstica era verificar quais as variantes de objeto direto de 3ª pessoa os alunos mais usavam na escrita e seus respectivos índices de ocorrência em textos escritos com diferentes graus de monitoração. Portanto, solicitou-se nesta pesquisa diagnóstica a produção de um relato pessoal, por acreditarmos que é um texto com menor grau de monitoração, e a produção de uma notícia jornalística, considerada um gênero textual mais monitorado e com maior grau de formalidade.

Essa etapa diagnóstica foi realizada na escola estadual “Professor Aderson de Menezes”, localizada no município de Parintins- Am. A escola pertence à rede estadual de ensino do estado do Amazonas e está localizada no Bairro da Francesa, zona leste da cidade de Parintins. A escola recebeu esse nome em homenagem ao professor Aderson de Menezes, ilustre Parintinense, que se destacou na educação do Amazonas como professor e Reitor da Universidade do Amazonas- UA, hoje, Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

A escola foi construída em março de 1970 e funcionava com apenas três salas de aulas. Devido a migração das famílias da zona rural para a cidade, houve a necessidade da ampliação da escola. No ano de 1972, a escola passou de três para dez salas de aulas, assim como outras dependências como secretaria e diretoria foram construídas.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e atende uma clientela de alunos de 6º ao 9º anos oriundos do bairro da Francesa, onde a escola está localizada, e de bairros adjacentes como Santa Clara, Santa Rita e Palmares. Além dos bairros vizinhos, o educandário recebe alguns alunos dos bairros mais distantes como Itaúna I, Itaúna II, Paulo Corrêa e União. Também, por estar localizada próximo ao lago da Francesa, recebe alguns alunos de comunidades rurais como Vila Amazônia e de alunos que se alfabetizaram em comunidades indígenas e que migraram para cidade para estudar o ensino fundamental II.

3.2.1 Resultado da primeira proposta de escrita

A primeira atividade diagnóstica foi realizada em dois tempos de aulas de 50 minutos. Primeiramente, os alunos assistiram a uma videoreportagem⁹ que abordava o tema “Amizade na escola”. O objetivo da temática era despertar nos alunos boas histórias de amizades que tinham vivenciados e que serviriam de pretexto para a produção do relato pessoal.

A partir da observação e discussão da temática, solicitou-se dos alunos, a produção de um relato pessoal sobre uma história de amizade que vivenciaram e que tivesse sido marcante para eles. Na solicitação do relato, o professor pediu que os alunos não deixassem de relatar o nome do amigo e onde e como se conheceram. Esperava-se com essas orientações fazer com que os alunos usassem as variantes de objeto direto anafórico no texto.

Em nenhum momento foi ressaltado o que se esperava da produção textual, ou seja, em nenhum momento se abordou a temática do objeto direto anafórico. Apenas tentou-se esclarecer que o interesse era na história que eles contariam e, assim, não precisariam se preocupar tanto com a escrita do texto, pois, buscou-se a todo instante criar um clima de informalidade e de menor monitoração para a produção do texto e fazer com que os alunos usassem a gramática que eles conheciam.

Nesse dia, 28 alunos estavam presentes, sendo 10 meninas e 18 meninos. Apenas 1 aluno estava ausente. Faltando 10 minutos para terminar o segundo tempo, apenas 23 alunos entregaram o texto ao professor e após a análise obtivemos o seguinte resultado:

DIAGNOSE 1 – RELATO PESSOAL

Corpus: textos de 23 alunos

Tabela 1 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no relato pessoal.

Tipo	Quantidade	%
Pronome clítico	3	11,1%
Pronome reto	17	63%
Sintagma nominal	3	11,1%
Objeto nulo	4	14,8%
Total	27	100 %

Fonte: o autor.

No primeiro diagnóstico encontramos 27 ocorrências de objeto direto anafórico e como podemos ver na tabela, o pronome reto foi a variante de objeto direto de 3ª pessoa mais usada pelos alunos na escrita do relato pessoal. Não houve uma diferença significativa de uso entre o objeto nulo, o sintagma nominal anafórico e o clítico pronominal.

⁹ A videoreportagem pode ser localizadas no link <<https://www.youtube.com/watch?v=pprXiAPI-Nw>>

Pesquisas sociolinguísticas, como a de Duarte (1989) e de Oliveira (2007), mostram que há inúmeros condicionantes linguísticos que influenciam nas escolhas de uma ou outra variante de objeto direto anafórico, entretanto este trabalho tem um fim prático ou didático e a exausta descrição e análise dos condicionantes linguísticos, fugiria ao limite e ao propósito desta pesquisa. Portanto iremos apenas mostrar os casos de objeto direto anafórico identificados nas produções textuais dos alunos.

Iniciaremos a descrição com a variante clítico pronominal. Havia uma hipótese de pesquisa de que essa variante seria a menos usada no relato pessoal por se tratar de um gênero textual mais informal e menos monitorado, entretanto tivemos uma diferença significativa apenas em relação ao uso da variante pronome reto, pois o uso do clítico teve praticamente a mesma quantidade de uso do objeto nulo e do sintagma nominal anafórico. Constatamos apenas três casos de uso de clítico como mostram os exemplos abaixo:

(1) Quando eu estudava no maranhão eu conheci uma garota chamada [Lucilene], ela é uma pessoa que considero como minha melhor amiga, [...] ela foi uma pessoa que me ajudou a ser uma garota melhor a cada dia que frequentávamos a igreja e a escola, assim que eu vim estudar aqui no Aderson perdemos contato mais espero revê-la no final do ano e passar as férias com ela.

Aluno 1, feminino.

(2) Thiago, o conheci na igreja, eu ia a missa e ele fazia parte de um coral...

Aluno 9, masculino.

(3) Fui conhecer meu [melhor amigo] apenas no meio do ano, quando eu o ajudei um pouco em alguns materiais.

Aluno 15, masculino.

Como podemos ver, a variante pronome clítico quase não ocorreu no gênero relato pessoal, apenas três alunos usaram-na como estratégia de retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa, conforme os exemplos (1), (2) e (3)) acima.

Em relação a variante sintagma nominal anafórico, vejamos os três casos identificados no relato pessoal:

(4) [O Tiago] as vezes me levava para sua casa pra nós joga vôlei e algumas vezes ping-pong, conheci o **Tiago** em 2019 e até hoje continuamos amigos,

Aluno 8, masculino.

(5) [Maira, Gisele, Emily, Sara, Duda, Caroline, Ane Karoline, Andrey, Keyty, Milena, Geovana], conheci **essas pessoas** no CETI posso dizer que são minhas irmãs também, assim como os outros, porque estão sempre comigo, mesmo a distância nos distanciando. Amo demais **essas pessoas**.

Aluno 10, feminino

(6) Minha melhor amiga, com quem eu me divirto, com quem eu converso, estudo, brinco. O nome dessa pessoa é [Tamile Santarém], **conheci essa pessoa** na escola Aderson de Menezes, foi a primeira menina com quem eu falei e gostei.

Aluno 4, feminino

A variante objeto nulo, segundo Bagno (2011), é a campeã de uso pelos brasileiros, tanto na fala quanto na escrita, entretanto neste diagnóstico ela foi pouco utilizada pelos alunos na produção do relato pessoal, conforme os exemplos abaixo:

(7) O meu melhor amigo se chama Caio Danilo eu **conheci Ø** na escola onde estudo[...]

Aluno 2, masculino

(8) Eu estava ajudando meu tio a vender [bingo], e ele disse que eu ia vender **Ø** com uma menina chamada Jenniffer.

Aluno 14, feminino.

(9) Minha melhor amiga é [Luana] eu **conheci [Ø]** na escola e Eu peguei experiência com ela...

Aluno 17, masculino.

(10) Ali na mão dele estava [um pedaço de cabo de madeira] **acertou Ø** na minha perna, a professora chamou a diretora, depois agente ficou tudo bem, ficamos amigos

Aluno 23, masculino.

Duarte (1989), que analisou dados de fala, constatou que a categoria vazia, ou objeto nulo foi a variante mais usada na fala paulistana. Oliveira(2007), que investigou 88 textos espontâneos escritos pelos alunos de 1º a 4º série do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), constatou que o objeto nulo, também foi a variante mais usada pelas crianças na escola.

Nesta pesquisa, a variante de objeto direto anafórico mais usada pelos alunos no relato pessoal foi a variante feita pelo pronome reto, também chamado por alguns pesquisadores de pronome nominativo, pronome forte, pronome tônico ou pronome lexical. Abaixo os 16 casos encontrados:

(11) [Meu melhor amigo] eu conheci **ele** na igreja por conta de um projeto que a igreja estava fazendo.

Aluno 3, feminino.

(12) Minha melhor amiga, com quem eu me divirto, com quem eu converso, estudo, brinco. O nome dessa pessoa é [Tamile Santarém], essa pessoa conheci na escola Aderson de Menezes, foi a primeira menina com quem eu falei e gostei. [...] Ela foi uma pessoa com quem sempre contei, desde a 7º série até agora. Por isso que tenho uma imensa felicidade de ter **ela** na minha vida[...]

Aluno 4, feminino

(13) O nome do meu amigo e [Elzon Carvalho da Costa Neto] eu conheci **ele** na escola Aderson de Menezes e também fora da escola [...]

Aluno 5, masculino

(14) Eu conheci a pessoa que eu considero um amigo foi na rua brincando, nome:[Hiago], eu conheci **Eli** na rua quando nos Estavamos brincando de futebol.

Aluno 6, masculino

(15) Eu conheci esta pessoa ao bom tempo, conheci ela na escola [o Tiago], eu não falava com ele porque nós sentávamos um longe do outro, aí depois fui conhecendo mas **ele**, começamos a ficar jogando no celular dele eu e mais outros amigos.

Aluno 8, masculino

(16) conheci [o Tiago] em 2019 e até hoje continuamos amigos, não sei até quando vamos ser o que nós somos mas comparo **ele** como 5º irmão.

Aluno 8, masculino

(17) [Samuelzinho], conheci **ele** num time que meu tio tem.

(18) [Samuelzinho], a gente brincava um com outro e hoje se tornamos melhores amigos. Amo **ele**

(19) [Henrique], também conheci **ele** no time, uma pessoa maravilhosa como amigo.

(20) [Jeniffer], conheço **ela** desde pequena, uma melhor amiga pra mim.

(21) [Giuliane], conheci **ela** pelo Henrique, namorada dele e hoje somos quase melhores amigas.

Aluno 10, feminino.

(22) Eu tenho 5 pessoas muito importantes na minha vida, três delas eu conheci na escola, elas se chamam:[Thaissa, Geovana, Sara].Eu amo **elas** por serem loucas e especial.

Aluno 11, feminino.

(23) O nome do meu amigo era [Alexandre] eu conhece **ele**, quando a gente se mudou, a família se mudou era nosso vizinho.

Aluno 12, masculino.

(24) [Minha melhor amiga] é uma pessoa muito boa e sempre esteve comigo quando eu mais precisei, eu conheci **ela** em uma festa que teve lá perto de casa, na igreja que eu frequento.

Aluno 14, feminino.

(25) O [meu amigo] que eu falo até hoje Eu conheci **ele** quando eu estudava no ciclo na 3º série.

(26) O nome dele é [Samuel Andrey] eu considero **ele** como amigo.

Aluno 16, masculino

(27) Como todo mundo tem um amigo eu também tenho e ele se chama [Gabriel] ele me ajudou com muitas coisas e eu também ajudei **ele**, nós nos conhecemos na escola.

Aluno 18, masculino

Podemos observar, portanto, que no relato pessoal, considerado um gênero textual menos monitorado, o pronome reto foi a variante de objeto direto anafórico mais usada pelos alunos do 9º com o índice de 63% de uso, ficando distante do objeto nulo, segunda variante mais usada com 14,8% e que não teve uma diferença significativa em relação aos usos das variantes sintagma nominal anafórico e pronome clítico, pois ambas variantes apresentaram o mesmo índice de uso, no caso 11,1%.

3.2.2 Resultado da segunda proposta de escrita

A segunda atividade foi feita também em dois tempos de aulas e 25 alunos estavam presentes nesse dia, sendo 8 meninas e 17 meninos. Todos entregaram o texto, entretanto apenas 23 textos foram selecionados, pois dois alunos tiveram muita dificuldade na realização da atividade.

A segunda atividade de produção textual iniciou com a exibição de um vídeo ¹⁰de uma entrevista do programa “Encontro” da rede Globo. A entrevista mostrava um namoro inusitado entre uma brasileira chamada Jéssica e um Turco chamado de Muhammet Gungor. Os dois se conheceram pela internet e tinham muita dificuldade na comunicação por causa do idioma, pois ambos não falavam nenhuma língua em comum. Os alunos assistiram ao vídeo da entrevista e teriam que escrevê-la em forma de notícia. Logo, foi explicado em forma de revisão, as características e peculiaridades do gênero notícia jornalística, a fim de criarmos um clima de maior formalidade para a produção de um texto com maior grau de monitoração estilística, e dessa forma, observarmos o outro contexto de uso de objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Nessa produção textual, buscou-se investigar qual a variante de objeto direto anafórico os alunos mais usavam em textos com maior formalidade, ou seja, se os alunos usavam mais os chamados clíticos pronominais como estratégia de retomada anafórica de objeto direto de 3º pessoa em textos mais monitorados como a notícia jornalística. Após a análise dos dados obtivemos o seguinte resultado:

¹⁰ O vídeo pode ser encontrado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=CY8P59MXrJw>

DIAGNOSE 2 – NOTÍCIA

Corpus – textos de 23 alunos

Tabela 2 - Índice de uso das variantes de objeto direto anafórico no gênero notícia

Tipo	Quantidade	%
Pronome clítico	11	21,1%
Pronome reto	21	40,4%
Sintagma nominal	14	27%
Objeto nulo	6	11,5%
Total	52	100 %

Fonte: o autor.

Na produção textual considerada mais formal e produzida em um contexto de maior monitoração, obtivemos 52 ocorrências de objeto direto anafórico. Podemos perceber na tabela que as variantes mais usadas pelos alunos na produção da notícia, foram as variantes pronome reto e sintagma nominal anafórico, enquanto que o pronome clítico e objeto nulo foram as variantes menos usadas no texto considerado mais formal.

Veremos nas análises abaixo que, dos 23 alunos que participaram da pesquisa, apenas 7 usaram a variante pronome clítico, considerada a variante padrão pela tradição gramatical e cobrada em situações de escrita mais monitorada. Houve um aumento na quantidade de uso dessa variante em comparação com a produção do primeiro texto, considerado mais informal, pois na produção do relato pessoal houve apenas 3 casos de clíticos usados por três diferentes alunos, já na produção da notícia foram encontrados 11 casos de clíticos usados por 7 diferentes alunos. Em relação a essa variante, percebemos que o texto mais formal contribuiu para o aumento no número de casos de pronomes clíticos.

Percebemos também que alguns alunos se monitoravam mais para usar o pronome clítico em determinadas partes do texto e usavam o pronome reto em outras conforme o exemplo (28), mostrando que, embora conhecessem o pronome clítico, ainda o usavam apenas quando se monitoravam, e quando não faziam isso, usavam o pronome reto como objeto direto anafórico, pois essa variante mostrou-se nas duas produções escritas dos alunos, ser a variante predominante na gramática internalizada deles. Abaixo podemos ver os 7 fragmentos em que ocorreram o uso do pronome clítico como objeto direto anafórico de terceira pessoa.

(28) Depois de alguns meses ele pediu ela em namoro, mais só depois de 6 meses que foram se conhecer pessoalmente, o primeiro encontro deles foi no Brasil. Depois de tudo

isso ela foi contar a história deles em um programa ao vivo, e ele **a** pediu em casamento no programa. Ele aprendeu a falar em português só para pedi ela em casamento.”

Aluno 3, feminino

(29) Uma mulher chamada [Jéssica] de 21 anos e estudante de direito gosta de ver o jornal “New york time” pois ela comentou com uma figura até que um homem chamado Muhammet Gungor viu e então ela chamou sua atenção e ele começou a procura-**la** pela internet e facebook

Aluno 5, masculino

(30) Tudo comesol quando Jessica 21 anos estudante de direito comentou uma postagem no jornal americano “The New York Times’, ele o[moramete]viu a postagem e acabou adicionando Jesica nas redes sociais, ele tentava conversa com ela em inglês mas como ela não **o** entendia, ela usava o tradutor para conseguir se comunicar

Aluno 9, masculino

(31) [Jéssica] de 21 anos estudante de direito moradora de Minas Gerais, ela publicou uma carinha marcando o irmão dela na revista ‘ the new york times’ e um turco se interessou pensando que ela sabia fala em inglês[...]ela não sabia fala em inglês só sabia algumas frases em inglês e ela usava o google tradutor para conversa com ele e quando chegou no dia dos namorados ele pedio- **a** em namoro, ela aceito o pedido em namoro e depois de seis meses veio pedi- **la** em casamento ao vivo num programa Brasileiro.”

Aluno 10, masculino

(32) Após uma Brasileira de 21 anos, estudante de direito chamada [Jéssica] comentar em um site Americano “The New York Time”, um Turco se interessou por ela, pois achava que ela fosse Americana e poderia ajudá-**lo** a desenvolver a língua inglesa.”

Aluno 11, masculino

(33) ‘Depois de muita conversa ele **a** pediu em namoro, ela aceitou, porém após seis meses do pedido de namoro eles decidiram se conhecer pessoalmente no Brasil

Aluno 11, masculino

(34) Um turco conhece [Jessica], 21 anos, mineira, estudante de direito, pela internet. Ele **a** adicionou no facebook, após ver um comentário dela em uma notícia do “The New York Time”, após pensar que Jéssica era americana. No começo, ele só queria aprender inglês conversando com alguém pela internet, mas os dois foram criando afetivos até ele **a** pedir em namoro, justamente no dia dos namorados. Durante 6 meses, eles contaram com a ajuda do “google tradutor” até ele viajar para o Brasil para conhecê-la pessoalmente.

Aluno 15, masculino

(35) Ela se chamava [Jéssica] e ele Muhammet. Porém ela era mineira e ele Turco. Tudo começou porque ela fez um simples comentário em um jornal na internet chamado The new York time”. E no dia seguinte ele **a** adicionou em uma rede social.”

Aluno 17, feminino

Como podemos observar, foram encontrados nos fragmentos acima, 11 casos de pronomes clíticos. Os sete alunos que usaram os pronomes clíticos em seus textos demonstraram conhecimento de seu uso. Isso nos leva a concluir que essa variante linguística foi ensinada na escola para essa turma, entretanto poucos a usam em situações monitoradas de escrita, cabendo, novamente, ao professor de língua portuguesa ensiná-la de modo que a maioria consiga usá-la de forma segura e quando for necessário, pois embora não seja comum os alunos usarem e observarem o uso dessa variante no seu dia a dia, é importante que o estudante saiba usar diferentes formas de fala e escrita em diversos contextos comunicativos, pois os mesmos estão sempre em contato com situações informais e formais de fala e escrita.

O objeto nulo foi a variante menos usada pelos alunos na escrita do texto considerado mais monitorado. Isso mostra que os alunos, mesmo de forma inconsciente, usam essa variante, mas a desconhecem como uma estratégia de retomada anafórica de objeto direto. Vejamos os seis casos de objeto nulo encontrados nos textos.

(36) Jéssica 21 anos estudante de direito e Muhammet que morava na Turquia, eles se conheceram através de um comentário que ela fez na internet (The new York Time) em um jornal americano. Outra vez que ela comentou, ele adicionou \emptyset nas redes sociais dele, por achar que ela falava em inglês e queria exercitar o inglês pelo fato de morar na Turquia.”

Aluno 3, feminino

(37) Uma mulher chamada Jéssica de 21 anos e estudante de direito gosta de ver o jornal “New york time” pois ela [comentou com uma figura] até que um homem chamado

muhammet Gungor viu Ø e então ela chamou sua atenção e ele começou a procura-la pela internet e facebook

Aluno 5, masculino

(38) Eles se conheceram pessoalmente só em seis meses, o primeiro encontro foi no Brasil e [Jéssica] foi a um programa e contou a história deles, o programa tava ao vivo e Mohammed **pediu** Ø em casamento e ela aceitou.

(39) Ele procurou [Jéssica] na rede social e ele adicionou Ø, ele pensava que ela era uma americana.

Aluno 13, masculino

(40) Tudo começou pela internet, o namoro de Jessica e Mohammed, Jessica de 21 anos estudante de direito que mora em Minas Gerais, ela fez [um comentário] no jornal The new York time e Mohammed viu Ø e ficou interessado porque ele precisava fala com alguém pra conversar

Aluno 14, feminino

(41) Jéssica pediu para Muhammet fazer um [vídeo] e enviar Ø para ela...

Aluno 19, feminino

Já vimos que segundo Duarte (1989) e Bagno(2011), a categoria vazia ou objeto nulo, independe da modalidade da língua, está totalmente implementada no português brasileiro sendo usada por falantes de todas as escolaridades e regiões do Brasil.

Sabemos que na escola e nas gramáticas tradicionais essa variante não é tratada e nem valorizada como uma estratégia de retomada anafórica de objeto direto, pois é que podemos comprovar no comentário do linguista Marcos Bagno:

Uma prova da desatenção da tradição gramatical no que diz respeito às categorias vazias é que o objeto nulo simplesmente não aparece em nenhuma gramática normativa em capítulos dedicados aos pronomes oblíquos ou à análise sintática dos objetos, embora seja a estratégia de pronominalização mais amplamente empregada pelos falantes cultos do português do Brasil (BAGNO,2001, p.101).

Portanto é preciso que o professor trabalhe o objeto nulo como uma variante linguística que os alunos podem usar para fazer a retomada de objeto direto anafórico de maneira consciente.

Observamos também na análise do texto considerado mais formal que o sintagma nominal anafórico foi a segunda variante mais usada pelos alunos, superando o objeto nulo e ficando atrás apenas do pronome reto. Vejamos os exemplos retirados dos textos dos alunos.

(42) “[Jéssica] uma moça de 21 anos, mineira, estudante de direito. Tudo começou através de um jornal Americano: “The New York times’. Jéssica comentou a uma publicação do jornal, Muhammet, um homem turco, ele viu o comentário de Jéssica, e então, logo se interessou, e adicionou **Jéssica**.

(43) Começaram a conversar, e Muhammet logo pediu **Jéssica** em Namoro.”

Aluno 1, feminino

(44) Eles se conheceram através do site de notícia chamado “The new york time”, através de um comentário que a[Jéssica] fez de um “emoji” chamando a atenção do turco Muhammet Gungor. Logo depois o turco adicionou **a Jéssica** pelo “Facebook” achando que ela era Americana mas na verdade era brasileira.

Aluno 4, masculino

(45) [Jéssica] decidiu fazer um curso para saber um pouco de Inglês, e o Muhammet queria aprender português para pedir **a Jéssica** em casamento

Aluno 6, masculino

(46) Ele pediu ela em namoro, [Jéssica] aceitou o pedido mas eles começaram o namoro sem se ver frente a frente, até que 6 meses eles se encontraram no aeroporto, ela disse que tava com medo de se despedir mas não, ele teve que voltar pra Turquia pois aí ele teve que aprender português para pedir **Jessica** em casamento no programa de Fátima Bernardes”,

Aluno 5, masculino

(47) Primeiramente Muhammet achava que Géssica falava inglês, já [Géssica] já sabia que ele não era brasileiro pelo seu nome, eles se comunicavam com ajuda do google tradutor, depois de um tempo pelas redes sociais Muhammet pediu **Géssica** em namoro, ela aceitou.

Aluno 7, feminino

(48) Tudo começou quando [Jesica] 21 anos estudante de direito comentou uma postagem no jornal americano “The New York Times’, ele o moramete viu a postagem e acabou adicionando [**Jesica**] nas redes sociais, ele tentava conversa com ela em inglês mas como ela não o entendia, ela usava o tradutor para conseguir se comunicar

Aluno 9, masculino

(49) Amor a distância, namoro de uma mineira e um Turco, que se conheceram pela rede social e tudo começou por causa de um [comentário] no “The New York time” e ele viu **o comentário**, ele procurou ela na rede social e ele adicionou, ele pensava que ela era uma americana, ele tentava conversar só que não entendia

Aluno 13, masculino

(50) Mahamet e Jessica estavam a 10 km longe um do outro, até que um dia ela mandou ele fazer [um vídeo] fazendo as malas e mandar **o vídeo** pra ela, e Jessica mandou outro.

(51) O turco aprendeu a falar português para poder pedir [**a Brasileira**] em casamento,”

Aluno 14, feminino

(52) [Gesica] uma jovem de 21 anos, mineira, ela estava procurando uma casa na internet, aí ela encontrou um site[...]no dia seguinte chegou uma nova mensagem de um Turco que se chamava Muhammet, estrangeiro que queria conhecer **Gésica**, só que ela não sabia falar inglês e ele não sabia falar português(...)

Aluno 16, masculino

(53) Inicialmente [Jessica] nem imaginava em iniciar um relacionamento com o Turco, tanto que no início das conversas com o Turco ela se encontrava em um relacionamento.

Não demorou muito para que Muhammet mostrasse que queria algo a mais do que apenas troca de ideias e culturas. Foi quando Muhammet pediu **Jessica** em namoro, e ela aceitou.

Aluno 18, masculino

(54) Após fazer um comentário no site New York time, a mineira Jéssica de 21 anos, estudante de direito, foi adicionada pelo turco Muhammet, então ele resolveu mandar [umas mensagens] em inglês pensando que ela era americana, depois de receber **umas mensagens**, ele descobriu que a bela Jessica era brasileira, mas mesmo assim ele não desistiu dela. [...]

Aluno 19, feminino

(55) “Uma mineira estudante de direito chamada Jéssica está em um relacionamento com um [**Turco**] e tudo começou quando ela comentou uma notícia do jornal “the new york times”, e com isso ela conheceu **esse turco** através da internet chamado Muhamet

Aluno 21, masculino

Xavier (2015), que também investigou dados de escrita formal dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, constatou que o sintagma nominal anafórico foi a segunda forma mais recorrente de acusativo anafórico nos textos dos estudantes e ocorriam, segundo a pesquisadora, em produções textuais com grandes dificuldades de escrita.

Vamos agora para a análise da variante de objeto direto anafórico mais usada no texto considerado formal e mais monitorado, ou seja, no texto considerado com maior grau de monitoração, o pronome reto foi a variante de objeto direto anafórico mais utilizada.

(56) Depois de horas de viagem, [Muhamment] chegou ao Brasil e [Jéssica] já estava a sua espera[...]Ela foi ao programa de Fátima Bernardes e falou sobre ter sido incrível ter conhecido **ele**.

(57) Muhamment aprendeu a falar um pouco do Português, e então pediu **ela** em casamento.”

Aluno 1, feminino

(58) [Jéssica] 21 anos estudante de direito e Muhammet que morava na Turquia, eles se conheceram através de um comentário que ela fez na internet (The new York Time) em um jornal americano[...]Depois de alguns meses ele pediu **ela** em namoro, mais só depois de 6 meses que foram se conhecer pessoalmente, o primeiro encontro deles foi no Brasil.

Aluno 2, masculino

(59) [A Jéssica] depois de tudo isso ela foi contar a história deles em um programa ao vivo, e ele a pediu em casamento no programa. Ele aprendeu a falar em português só para pedi **ela** em casamento.”

Aluno 3, feminino

(60) [Jéssica] logo percebeu que ele era de fora do país pelo nome então então eles começaram a conversar pelo google tradutor até que ela queria estudar inglês para falar com ele mas até que ele pediu **ela** em namoro.

Aluno 5, masculino

(61) A mineira chamada [Jésica] comentou uma publicação do “New York time” ele ficou interessado nela e começou a procura **ela** nas redes sociais até que

(62) ele achou **ela** no face (...)

(63) depois eles comeram a conversa, mas tinha só um problema porque ele era turco mas ela usava o tradutor e depois de seis meses ele pediu **ela** em namoro e ela aceitou no primeiro encontro deles.

Aluno 6, masculino

(64) A menina [Gessica] de 21 anos estudante de direito namorou um turco pela internet. Tudo começou quando ela comentou com uma carinha numa foto dele, ele se chamava mohammet, depois disso ele começou a procurar **ela** pelas redes sociais.

Aluno 7, feminino

(65) [Jéssica] estudante de “direito” conheceu um turco em Dezembro no Jornal “The New YORK Time” “então Muhammet Gungor veio para o Brasil para conhecer **ela**,

(66) quando chegou ao Brasil viu **ela**, ele pensava que ela falava inglês, mas Jéssica era Brasileira, após 6 meses ai que eles foram se conhecer mais.

Aluno 8, masculino

(67) Após uma Brasileira de 21 anos, estudante de direito chamada [Jéssica] comentar em um site Americano “The New York Time”, um Turco se interessou por ela[...] Ao adicionar **ela** em suas redes sociais, iniciaram-se a conversa entre ambos virtualmente.

Aluno 11, masculino

(68) o nome dela era [Jéssica] ela tinha 21 anos era brasileira, [...]ela publicava coisa na internet, um dia ela publicou e um homem respondeu, no dia seguinte ele pediu **ela** em namoro...”

Aluno 12, feminino

(69) o namoro de uma mineira e um Turco, que se conheceram pela rede social e tudo começou por causa de um comentário no “The New York time” e ele viu o comentário, ele procurou **ela** na rede social.

Aluno 13, masculino

(70) Ela fez um comentário no jornal the new york e [mohammet] viu e ficou interessado porque ele precisava fala com alguém pra conversar. Ela conheceu **ele** quando começou a fazer um curso.

(71) Mahammet e Jessica estavam a 10 km longe um do outro, até que um dia ela mandou **ele** fazer um vídeo fazendo as malas e mandar o vídeo pra ela, e Jessica mandou outro.

Aluno 14, feminino

(72) Depois de aparecer no programa de Fátima Bernardes, [Jéssica] contou a linda história de amor entre ela e Muhammet[...]ele aprendeu português só para pedir **ela** em casamento.

Aluno 19, feminino

(73) Eles se conheceram por um comentário no jornal “the new York times” a [Brasileira] comentou ai ele viu o comentário dela aí ele foi e adicionou **ela** no aplicativo de redes sociais, desde lá eles vieram conversando, ele perguntou o nome dela que era [Jessica]...

(74) ele veio lá da Turquia conhecer **ela**[...]

(75) ele pediu **ela** em casamento, ela aceitou, eles se casaram.

Aluno 20, masculino

Como podemos ver nos trechos retirados das produções textuais dos alunos, o pronome reto foi a variante mais usada como objeto direto anafórico no texto considerado mais formal, com o índice de uso de 40,4%. Isso mostra que a maioria dos alunos da turma pesquisada não tem uma visão negativa dessa variante e, portanto, a usam em qualquer situação de comunicação, pois a mesma faz parte do dia a dia deles.

Nos exemplos acima podemos ver que a segunda variante mais usada no texto mais monitorado foi a variante sintagma nominal anafórico, com o índice de uso de 27%, seguido do pronome clítico com o índice de 21,1%. O objeto nulo foi a variante menos usada no texto mais formal com o índice de uso de 11,5%.

Esperava-se um aumento no índice de uso do pronome clítico no texto considerado mais monitorado, hipótese que se confirmou, entretanto ele ficou atrás no índice de uso do pronome reto e do sintagma nominal anafórico. Podemos dizer que a maioria dos alunos da turma não usa a variante pronome clítico por não saber usá-la, ou se sentirem inseguros em relação ao seu uso, portanto, de forma consciente ou não, alguns buscam utilizar a variante sintagma nominal anafórico para fugir do uso dos clíticos ou do pronome reto, entretanto a maioria opta ainda pelo pronome reto em qualquer situação.

Vimos nesta diagnose que o pronome reto foi a variante mais usada nos textos com diferentes graus de monitoração estilística e o clítico a variante menos usada. Em ambas produções textuais, podemos perceber que as variantes consideradas inovadoras não são usadas de forma consciente. O sintagma nominal anafórico e objeto nulo foram percebidos em produções textuais com grande dificuldade de organização textual. E a grande dificuldade em produzir os textos contribuiu também para o uso do pronome reto como retomada anafórica, pois é a variante mais conhecida deles.

Podemos perceber também que em algumas produções textuais os alunos usavam ora o clítico, ora o pronome reto nos mesmos enunciados, demonstrando que embora conhecessem o clítico, nem sempre sabiam como usá-lo ou preferiam não usá-lo, portanto substituíam pelo uso do pronome reto.

Duarte (1989, p.33) mostra que na fala “usar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais” entretanto nesta pesquisa que buscou analisar dados de escrita, percebemos que a troca do clítico pelo pronome

reto nos textos dos alunos tem a ver com a questão da complexidade da frase, pois a medida que o enunciado ficava mais complexo, eles preferiam usar o pronome reto e isso se confirma ainda na fala de Duarte:

A redução do estigma sobre o uso do pronome pleno nas configurações complexas e as dificuldades em usar corretamente o clítico nessas estruturas por parte daqueles que dizem saber usá-lo quando necessário garantem a manutenção do pronome lexical no sistema e sugerem sua provável vitória na luta travada entre as duas variantes (DUARTE,1989, p,32).

Portanto esta pesquisa confirma que é necessário um trabalho consciente com as quatro variantes de objeto direto anafórico em sala de aula, pois embora elas estejam presentes nos textos dos alunos, eles usam de forma insegura e inconsciente, pois os mesmos só sabem que existe o pronome clítico e o pronome reto como retomada anafórica de objeto direto. É preciso que eles conheçam também as variantes objeto nulo e o sintagma nominal anafórico e as usem de forma consciente como estratégia de retomada anafórica e recurso de coesão textual. O professor deve fornecer aos alunos a oportunidade deles conhecerem e usarem a língua em sua múltipla variedade e usarem os recursos linguísticos que ela nos oferece de acordo com as várias situações sociocomunicativas e quando necessário.

Diante disso, esta pesquisa apresentará no próximo capítulo uma proposta didática que valorize o uso das quatro variantes linguísticas de objeto direto anafórico a partir da leitura e produção de textos com diferentes graus de monitoração estilística e de diferentes contextos de usos.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

Esta proposta didática foi elaborada com o intuito de trabalhar as quatro possibilidades de uso do objeto direto anafórico como fenômeno variável em textos com diferentes graus de monitoração, a fim de que o aluno possa reconhecê-las na leitura de diferentes gêneros textuais e usá-las, de forma consciente, na produção de textos diversificados. Ou seja, busca-se valorizar as variantes linguísticas que os alunos conhecem e usam de forma consciente ou não, como o pronome reto, o objeto nulo e o sintagma nominal anafórico e ensinar o uso do pronome clítico, considerado a variante padrão e mais usada em contextos mais monitorados de escrita, para que eles possam reconhecer na leitura e usar na escrita caso desejem. Portanto, busca-se trabalhar essa proposta didática para o aluno compreender o funcionamento da língua e (re) conhecer estruturas linguísticas que possam ser usadas nos mais variados contextos de leitura, fala e escrita, contribuindo, assim, para o respeito às diversidades de uso da língua.

Sabemos que não há mais como falar em gramática sem falar em variação linguística e nesta proposta de intervenção buscamos aplicar uma sequência didática que trabalhe o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa com base no ensino de gramática proposto por Vieira(2018) que ressalta que para um trabalho eficiente no ensino de gramática há de se fazer a conjugação de três eixos de aplicação para um ensino eficaz, integrando sempre que possível a reflexão linguística, ao plano textual e a complexidade da variação linguística. O ensino reflexivo de gramática com base nos três eixos, ancora-se nos estudos de Franchi (2006), ao compreender que as atividades escolares com o componente gramatical devem ser de três natureza: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. E é nesse sentido que buscaremos trabalhar o uso do objeto direto anafórico nesta proposta didática. O objetivo, portanto, é fazer com que os alunos reconheçam por meio da leitura de diversos gêneros textuais, os variados usos de retomada anafórica do objeto direto de 3ª pessoa, já enfatizando a questão da variação linguística até chegarmos no estudo sistemático e metalinguístico da variante padrão usada em textos muito monitorados.

A pesquisadora Silvia Vieira (2018) diz que:

O ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual) (VIEIRA,2018, p 58).

É com base nos estudos de Vieira (2018) que buscamos apresentar uma proposta metodológica que trabalhe as quatro variantes de objeto direto anafórico presentes no português brasileiro que segundo estudos linguísticos são: pronome clítico, pronome reto, objeto nulo e sintagma nominal anafórico.

Para exemplificar, em uma resposta de uma pergunta como: você viu o aluno Pedro? Poderíamos obter os seguintes exemplos de resposta

- Eu **o** vi na praça. (Pronome clítico)
- Eu vi **ele** na praça. (Pronome reto)
- Eu vi **Ø** na praça. (Objeto nulo)
- Eu vi o **Pedro** na Praça. (Sintagma nominal anafórico).

Duarte (1989), em uma pesquisa que analisou a variação do objeto direto anafórico no português falado no Brasil, mostrou que cada vez mais o clítico acusativo de 3ª pessoa (pronome clítico), forma valorizada pela GT, como padrão de uso, é substituído pelo pronome lexical (pronome reto), por sintagmas nominais anafóricos ou por uma categoria vazia (objeto nulo).

Segundo Bagno (2001), o uso dos pronomes oblíquos de 3ª pessoa no português brasileiro está “totalmente morto, ou pelo menos moribundos” na fala do dia a dia. O autor diz que só conhecem esses pronomes (mas nem sempre usam) as pessoas que frequentam ou frequentaram a escola e que entraram em contato com os quadros pronominais da língua literária clássica que sofre pressão da norma-padrão conservadora. Apesar de não estarem presente no nosso dia a dia com tanta frequência, é importante que o aluno conheça o uso da variante padrão como mais uma possibilidade de uso de objeto direto anafórico que ele pode utilizar na escrita e reconhecer na leitura de textos mais monitorados.

Bagno (2001) questiona se ainda vale a pena insistir no ensino dos pronomes oblíquos ou clíticos de 3ª pessoa, que é raríssimo até mesmo na fala dos brasileiros cultos. Para responder a esse questionamento, usamos como justificativa o pensamento de Vieira (2019) sobre o estudo da colocação pronominal em sala de aula.

A colocação pronominal é naturalmente parte integrante do conteúdo das aulas de língua portuguesa. Dada a complexidade na concretização da regra variável, trata-se de um assunto apropriado para que se cumpra o objetivo de promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-la e/ou produzi-las, caso deseje (p.140).

É nesse sentido que se justifica o ensino das estratégias de pronominalização em sala de aula, o de “promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-las e produzi-las caso deseje”. Além disso é importante ressaltar que os alunos na escola entram em contato com diferentes gêneros textuais que muitas vezes apresentam estruturas linguísticas que eles desconhecem. Nesse sentido é importante, além das variantes linguísticas, ensinar construções típicas da norma-padrão conservadora, uma vez que isso contribui para a decodificação de estruturas mais complexas em textos eruditos e com alto grau de monitoração estilística.

É importante ressaltar também que o objetivo principal deste trabalho de intervenção é mostrar que a língua funciona em múltiplas manifestações, inclusive a padrão, de modo que os alunos entendam a variação linguística como algo natural na fala e na escrita e dessa forma valorizem a diversidade de uso da língua.

PROPOSTA DIDÁTICA

Figura 5 - Plano de aula 1

ATIVIDADE: Diagnóstico de fala
DURAÇÃO: 2 aulas de 50min
OBJETIVO: examinar as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de 3º pessoa na gramática intuitiva dos alunos.
PROCEDIMENTOS:
Entregar aos alunos pequenas cédulas contendo 4 enunciados (A) (B) (C) e (D) baseado no modelo proposto por BAGNO (2001) sobre as formas de retomada do objeto direto de 3º pessoa, a fim de verificar qual das construções eles consideram mais normal, mais fácil de ser entendida e mais frequente no modo de falar deles e de seus familiares. Nesta etapa, o professor não deve nomear as formas de retomada do objeto direto anafórico, apenas se referir a elas como enunciado A, enunciado B, C e D. Portanto, antes de entregar as cédulas para votação, o professor deverá, inicialmente, perguntar para um aluno em sala se ele viu a gestora ou a professora X.O intuito é criar um diálogo favorável para a observação do uso do objeto direto anafórico na fala. O propósito dessa atividade não pode ser esclarecido. Deixem os alunos falarem. Crie situações para que o aluno use o objeto direto anafórico seguindo as seguintes sugestões: você viu a gestora hoje? Onde você viu? Você já conhecia a gestora x? Onde e quando você conheceu a gestora?
O professor pode anotar em um caderno os casos de objeto direto anafórico observados nas respostas do aluno para posterior discussão. Após essa atividade, o professor deverá entregar uma cédula para cada aluno marcar a resposta que ele considera mais normal, mais frequente e mais fácil de ser entendida no modo de falar deles (ênfasis a importância da sinceridade na resposta escolhida). Após esse esclarecimento entregar a cédula com os seguintes enunciados:
Você viu o aluno Pedro?
A-Eu vi ele lá na cantina. ()
B- Eu o vi lá na cantina. ()
C) –Eu vi \emptyset lá na cantina ()

D) –Eu vi o Pedro lá na cantina ()	
(Após a realização da votação, o professor deverá recolher as cédulas dos alunos para a contagem dos votos e preencher com auxílio do projetor a tabela com a quantidade de votos para cada enunciado.)	
(Professor, projete a seguinte tabela para os alunos.)	
Enunciados	Nº de votos
A	
B	
C	
D	
Após computarem o resultado da pequena pesquisa, discutir com os alunos as seguintes questões:	
- Qual é a resposta mais votada por vocês? Por quê?	
-Qual a resposta menos votada? Por que vocês acham que foi menos votada?	
-Há alguma resposta que vocês consideram “certa” ou “errada”? Por quê?	
-Observem os enunciados C e D. Quais palavras retomaram ou substituíram a palavra Pedro? Isso acontece com frequência na fala das pessoas? Vocês já tinham observado isso?	
- Como vocês chamam as palavras que foram usadas para substituir a palavra Pedro nos enunciados A e B?	
- Vocês lembram das perguntas feitas ao aluno X no início da aula? Como ele respondeu?	
(Professor, a depender das respostas, esta pode ser uma boa oportunidade para refletir sobre a questão da variação linguística, variedade, variante linguística, noção de certo e errado, preconceito linguístico)	
RECURSOS:	
-cédulas de papel impressas com as variantes para a votação.	
-data-show	
AVALIAÇÃO: participação e interesse na realização da atividade	

Figura 6 - Plano de aula 2

ATIVIDADE: Revisão de pronomes pessoais e objeto direto
DURAÇÃO: 4 aulas de 50 min (2 etapas)
OBJETIVO: identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre pronomes pessoais e objeto direto.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:
- Professor, para iniciar esta aula, entregue aos alunos uma atividade de leitura e análise de uma tirinha para que possa ser observado e refletido o uso dos pronomes pessoais com a função de retomar um referente mencionado anteriormente.
1º ETAPA
Leia o texto para responder a questão abaixo:



http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2007_07_01_archive.html

1-O traço de humor do texto pode ser identificado no fato de

- (A) o homem ver um rato roubando um biscoito.
- (B) o rato conseguir fugir do homem e do gato.
- (C) o gato pegar o biscoito e não o rato.
- (D) o gato correr atrás do rato.

2- Na frase “Vá pegá-**lo** Garfield!”, o termo **lo** se refere ao quê ou a quem exatamente? Está claro o termo referente? Por que o gato, em vez de pegar o rato, pegou o biscoito?

3- Para não deixar dúvidas quanto a referência, como você diria para substituir o termo **lo**?

4-Observe que na resposta de Garfield há apenas o verbo “peguei”. Pelo contexto não há necessidade de completar o sentido do verbo porque a imagem ajuda a entender a resposta. De que forma você poderia responder completando o sentido do verbo pegar?

5- No dia a dia é comum usarmos essa forma “Vá pegá-lo/Vá buscá-lo”?

- Professor, nessa atividade, espera-se que na questão 1 a maioria dos alunos responda a letra C. Esse é o momento para o professor abordar as características do gênero textual tirinha e enfatizar que é um gênero que valoriza mais a fala do dia a dia e o uso da linguagem informal, entretanto nessa tirinha a personagem usa uma construção linguística não muito comum na fala informal. Na segunda questão, mostre que a linguagem utilizada parece ter causado estranheza porque não é comum as pessoas no dia a dia usarem frases com esse tipo de pronome. Exemplifique situações do dia a dia em que seria estranho usar esse tipo de construção como por exemplo: “Aquele homem roubou minha bolsa! Vá pegá-lo/Peguem-no! etc. Na terceira questão, espera-se que os alunos usem o *sintagma nominal anafórico* “Vá pegar o rato, Garfield ou Vá pegar o biscoito Garfield! Mostre que nesse caso a repetição da palavra rato ou biscoito contribuiria para a clareza da frase, pois se usássemos o pronome ELE, a frase continuaria ambígua nesse contexto “Aquele rato roubou meu biscoito! Vá pegar ele, Garfield! (Pegar o gato ou biscoito?). A quarta questão é o momento para falar sobre o *Objeto Nulo* como estratégia de retomada anafórica. Mostre que em certos contextos, não é necessário usarmos explicitamente a retomada de uma palavra. Ressalte que essa estratégia, segundo pesquisas sociolinguísticas, é a estratégia mais usada pelos brasileiros na fala. Nesta etapa, o professor não deve nomear as estratégias de retomada do objeto direto anafórico.

-Após a reflexão, sistematize para os alunos no quadro, as quatro possibilidade de uso discutidas na tirinha: vá pegá-**lo**/vá pegar **ele**/Vá pegar **Ø**/ Vá pegar **o rato**. Ressalte que todas elas são complementos do verbo pegar e que retomam o termo anterior “aquele rato”. Mostre que a primeira forma de retomada (vá pegá-**lo**) é formada por um pronome oblíquo. A segunda forma de retomada é feita pelo pronome reto **ele**. Já a terceira forma de retomada é feita por um **objeto nulo**, ou uma categoria vazia e a última forma de retomada é feita pela **REPETIÇÃO** da própria palavra “rato”.

-Após essa discussão, apresente o seguinte quadro pronominal baseado na visão tradicional para revisão dos pronomes pessoais.

-Use o retroprojeto para revisar o seguinte quadro dos pronomes pessoais para a tradição gramatical. Enfatize os pronomes pessoais (diferença entre pronome reto e oblíquo) e mais precisamente os pronomes de terceira pessoa.

Quadro dos pronomes pessoais retos e oblíquos apresentado em um livro didático do 7º ano.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1º pessoa	eu	me	mim, comigo
	2º pessoa	tu	te	ti, contigo
	3º pessoa	ele,ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1º pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2º pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3º pessoa	eles,elas	os,as,lhes,se	eles,elas,si,consigo

Fonte: ORMUNDO, Wilton, SINISCALCHI, Cristiane. Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2011.

-Após a discussão e revisão de pronomes pessoais para a visão tradicional, entregue impresso o exercício 2.

2º ETAPA

- Professor, entregue impresso para ser lido em dupla o texto abaixo:

Leia o texto:

VISITA

Sobre a minha mesa, na redação do jornal, encontrei-o, numa tarde quente de verão. É um inseto que parece um aeroplano de quatro asas translúcidas e gosta de sobrevoar os açudes, os córregos e as poças de água. É um bicho do mato e não da cidade. Mas que fazia ali, sobre a minha mesa, em pleno coração da metrópole?

Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas. Estava morrendo de sede, talvez **pudesse salvá-lo. Peguei-o** pelas asas e **levei-o** até o banheiro. Depois de **acomodá-lo** a um canto da pia, molhei a mão e deixei que a água pingasse sobre a sua cabeça e suas asas. Permaneceu imóvel. É, não tem mais jeito — pensei comigo. Mas eis que ele se estremece todo e move a boca molhada. A água tinha escorrido toda, era preciso arranjar um meio de **mantê-la** ao seu alcance sem contudo **afogá-lo**. A outra pia talvez desse mais jeito. **Transferi-o** para lá, **acomodei-o** e voltei para a redação.

Mas a memória tomara outro rumo. Lá na minha terra, nosso grupo de meninos chamava esse bicho de macaquinho voador e era diversão nossa **caçá-los, amarrá-los** com uma linha e **deixá-los** voar acima de nossa cabeça. Lembrava também do açude, na fazenda, onde **eles** apareciam em formação de esquadrilha e pousavam na água escura. Mas que diabo fazia na avenida Rio Branco esse macaquinho voador? Teria ele voado do Coroa até aqui, só para me encontrar? Seria ele uma estranha mensagem da natureza a este deserto?

Voltei ao banheiro e em tempo de evitar que o servente **o matasse**. “Não faça isso com o coitado!” “Coitado nada, esse bicho deve causar doença.” **Tomei-o** da mão do homem e **o pus** de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me ligavam àquele estranho ser. **Ajeitei-o**, dei-lhe água e voltei ao trabalho. Mas o tempo urgia, textos, notícias, telefonemas, fui para casa sem me lembrar mais dele.

- **Após a leitura do texto, conduzir oralmente as seguintes atividades com os alunos:**

I- Qual é o gênero textual lido?

II- A linguagem que predomina no texto é a linguagem formal ou informal?

III- De quê/quem exatamente o texto fala?

IV- Identifique outras referências nominais que são usadas para substituir o ser de quem se fala.

- **Após a discussão oral, copiar no quadro ou apresentar por meio do retroprojetor a questão seguinte para ser feita no caderno dos alunos.**

V- Agora que já se sabe do que ou de quem o texto fala, analise o seguinte trecho:

“Parecia morto, mas notei que movia nervosamente as estranhas e minúsculas mandíbulas. Estava morrendo de sede, talvez **pudesse salvá-lo**. **Peguei-o** pelas asas e **levei-o** até o banheiro. Depois de **acomodá-lo** a um canto da pia, molhei a mão e deixei que a água pingasse sobre a sua cabeça e suas asas. Permaneceu imóvel. É, não tem mais jeito — pensei comigo. Mas eis que ele se estremece todo e move a boca molhada. A água tinha escorrido toda, era preciso arranjar um meio de **mantê-la** ao seu alcance sem contudo **afogá-lo**. A outra pia talvez desse mais jeito. **Transferi-o** para lá, **acomodei-o** e voltei para a redação.”

1- Reescreva esse trecho substituindo as estruturas verbais com as formas **lo** pela repetição do referente **inseto**, ou pela palavra **ele**, ou simplesmente deixe **vazio** a retomada do referente. Após esse trabalho, leia o texto e verifique se houve prejuízo ao sentido e a compreensão do texto.

2- Leia o próximo trecho do texto.

“Voltei ao banheiro e em tempo de evitar que o servente **o matasse**. “Não faça isso com o coitado!” “Coitado nada, esse bicho deve causar doença.” **Tomei-o** da mão do homem e **o pus** de novo na pia. O homem ficou espantado e saiu, sem saber que laços de afeição e história me ligavam àquele estranho ser. **Ajeitei-o**, dei-lhe água e voltei ao trabalho. Mas o tempo urgia, textos, notícias, telefonemas, fui para casa sem me lembrar mais dele.”

a) - Observe que há no texto várias estruturas verbais, em negrito, acompanhadas de pronomes oblíquos que vêm antes ou depois do verbo. Qual é a função deles no texto?

b) Reescreva as seguintes frases na mesma ordem de ações e em um único parágrafo, trocando o pronome oblíquo pelos seguintes complementos verbais: “o inseto”, “ele” ou deixe vazio o preenchimento (Ø) se não causar prejuízo de compreensão.

I- Tomei-**o** mão do homem.

II- Eu **o** pus de novo na pia

III- Ajeitei-**o**, dei-lhe água e voltei ao trabalho.

Após a produção do parágrafo, o professor deverá pedir para que dois alunos escrevam os seus textos no quadro e pedir para que a turma responda as seguintes questões oralmente:

- Houve prejuízo de compreensão em algum texto? Se houver, discutir a questão.
- Se vocês não soubessem a referência (inseto), essas frases teriam sentido para vocês?
- Substitua os verbos **tomar, pôr e ajeitar** por outros verbos que vocês usariam nesse contexto.
- Observem que todos os verbos que vocês usaram nessas frases, precisam de um complemento para dar o sentido as frases. Esses complementos são chamados de objeto direto.

- APRESENTAR NO DATA-SHOW

Vejam o que dizem estudiosos da língua portuguesa sobre objeto direto.

Na visão tradicional, para Cunha e Cintra (2016, p.154) 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 e pode ser representado por:

Substantivo:

Exemplo: Vou descobrir **mundos**, quero **glória e fama**

Pronome(substantivo):

Exemplo: os jornais **nada** publicaram/ Nunca **o** interrompi

Numeral:

Exemplo: Já tenho **seis** lá em casa, que mal me faz inteirar **sete**?

Palavra ou expressão substantivada:

Exemplo: Tem **um quê** de inexplicável

Oração substantiva (objetiva direta):

Exemplo: Não quero **que fiques tristes**

Para Castilho (2019, p.300-301), em uma visão mais moderna, o objeto direto tem as seguintes propriedades:

- É proporcional aos pronomes pessoais **ele/o**

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

- Na passiva correspondente, o objeto direto assume função de sujeito:

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

- Pode ser preenchido por um pronome

Ex: Viu-**me** na rua

- Pode ser preenchido por um sintagma nominal (substantivo)

Ex: Viu **o rapaz** na rua.

- Pode ser representado por uma sentença completa

Ex: Disse **que viu o rapaz na rua**

- O objeto direto pode ser omitido na sentença:

Ex: Viu **Ø** na rua.

Professor, chame a atenção dos alunos para a seguinte diferença entre as duas visões gramaticais:

Para Cunha e Cintra(2016), representante da visão tradicional, apenas os pronomes oblíquos podem funcionar como objeto (direto ou indireto). Os pronomes retos devem funcionar como sujeito da oração. Portanto, na 3ª pessoa, apenas os pronomes oblíquos átonos *o, a, os, as* (e suas variantes *lo, la, los, las, no, na, nos, nas*) podem funcionar como objeto direto de terceira pessoa. Construções como “vi ele”, “encontrei ela” devem ser evitadas.

Para Castilho (2019), representante da visão gramatical moderna, o objeto direto pode ser representado **tanto pelo pronome oblíquo (o, a,) quanto pelo pronome reto (ele, ela) na função de complemento**. Para o autor, o objeto direto pode ser representado também **pela categoria vazia**. Isso se justifica porque as gramáticas modernas levam em consideração a língua efetivamente usada pelos falantes do português brasileiro.

-Após essa explicação das diferenças entre visões gramaticais, o professor deverá apresentar o seguinte quadro pronominal do português brasileiro na visão de Castilho:

Figura 7 -Quadro dos pronomes pessoais no PB na atualidade

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg.	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	Eu, me, mim, Prep +eu, mim
2ª pessoa sg.	<i>tu, você, o senhor a senhora</i>	te, ti, contigo prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/ tu	Você/ocê/cê (docê,cocê)
3ª pessoa sg.	ele, ela	o/a lhe, se, si, consigo	ele /ei/ela	ele, ela, lhe Prep+ ele, ela
1ª pessoa pl.	nós	nos, conosco	a gente	a gente, Prep+ a gente
2ª pessoa pl	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep+ os senhores, as senhoras	vocês/ ocês/cês	Vocês, ocês, cês Prep+vocês/ ocês
3ª pessoa pl.	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis /elas	Eles/eis, elas, Prep+eles /eis/elas

Fonte: Castilho (2019, p.477)

Professor,

- Apresente no data show o quadro dos pronomes pessoais segundo Castilho. Ressalte que esse quadro leva em consideração o quadro dos pronomes do português brasileiro atualmente, tanto em situações formais quanto informais.

- Busque identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre situações formais e informais.

Ressalte que para as gramáticas tradicionais, as formas dos pronomes pessoais podem ser retas ou oblíquas. Retas quando funcionam como sujeito da oração e Oblíqua, quando se empregam como complemento verbal ou objeto (direto ou indireto) e levam em conta sempre a escrita e as situações de maior formalidade.

-Explique a diferença entre português formal e português informal. Dê alguns exemplos do dia a dia de uso dos pronomes pessoais usados como sujeito e complemento na primeira e segunda pessoa no português formal e informal.

<p>- Enfatize os pronomes de terceira pessoa e utilize os seguintes exemplos de usos dos pronomes de terceira pessoa, no PB informal, segundo Castilho (2019, p.479).</p> <p>- A forma singular do pronome <i>ele</i> mudou para <i>ei</i>, e o plural <i>eles</i> mudou para <i>eis</i> funcionando como sujeito e como objeto direto; Ex: Ei disse que num vem/Eis disse que num vem.</p> <p>- O pronome ele preservou o caso reto e passou a funcionar como objeto direto Ex: Ainda não vi ele hoje/ Ainda não vi Ø hoje.</p> <p>- O pronome oblíquo <i>o</i>, que tem os alomorfes <i>lo</i> e <i>no</i>, está desaparecendo e sendo substituído pela forma <i>ele</i>. Ex: Será que vão achá-lo? / Acharam-no? Será que vão achar ele?</p> <p>- O <i>lhe</i> mudou para <i>li</i> e passou a funcionar como objeto direto. Ex: Eu li disse que ficasse quieto! /Eu não li vi, eu não li conheço.</p>
-Para finalizar, faça os alunos pesquisarem e darem outros exemplos do dia a dia em que o pronome ele/ela é usado como objeto direto e enfatize sempre os contextos de uso e adequação linguística.
RECURSOS: notebook, data show, material impresso, pincel, quadro
AVALIAÇÃO: Interesse, participação e desempenho nas atividades solicitadas.

Figura 8 - Plano de aula 3

ATIVIDADE: Nomeando as estratégias de retomada de objeto direto anafórico
DURAÇÃO: 2 aulas de 50 min
OBJETIVO: -Conhecer as quatro variantes linguísticas do objeto direto anafórico
Procedimentos: - Após a revisão e reflexão sobre o uso dos pronomes pessoais e do objeto direto, o professor deverá apresentar aos alunos a tabela com o uso de objeto direto anafórico em porcentagem, segundo as respostas dadas na atividade 1. Apresente essa tabela projetada no data show. Busque enfatizar que todas essas estratégias têm como característica a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. Esse será o momento oportuno para falar sobre anáfora e NOMEAR as estratégias de retomada do objeto direto anafórico.

TABELA do *CORPUS* DE LÍNGUA FALADA Para a apresentação à turma.

OPÇÕES	TIPOS DE OBJ.DIRETOS	QTD	%
A	PRONOME CLÍTICO		
B	PRONOME RETO		
C	OBJETO NULO		
D	SN ANAFÓRICO		
TOTAL			

Estratégias de retomada do objeto direto de terceira pessoa

Nesta atividade, o professor deverá seguir os seguintes procedimentos:

1-Discuta que as formas de retomada do objeto direto de terceira pessoa recebem várias denominações. Explique que essas formas de retomadas podem ser feitas por pronomes oblíquos (também chamadas de clítico pronominal, clítico acusativo, pronome clítico), pronome reto (denominadas de pronome lexical, pronome nominativo, pronome tônico, pronome forte), pela omissão do objeto direto anafórico (objeto nulo, pronome nulo, categoria vazia) ou pela repetição de um termo mencionado anteriormente (Sintagma nominal anafórico-SN).

2-Evidencie mais uma vez o resultado da pesquisa na atividade 1 e acerte que ao longo das atividades, a tabela apresentada será usada em outras atividades realizadas com eles e que é importante que saibam os nomes das estratégias de retomada do objeto de terceira pessoa.

3- Após essas observações, o professor deverá realizar a seguinte atividade com os alunos, usando manchetes de textos jornalísticos.

(Atividade para ser feita oral e escrita)

Leia.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/02/07/homem-diz-que-queimou-1-milhao-de-dolares-canadenses-para-nao-entrega-lo-a-ex-mulher.ghtml>> Acesso em 23 set.2020.

1- Qual é o gênero textual?

2- Qual foi o suporte que esse gênero textual foi divulgado?

3- Você sabe como se chama o título e o subtítulo nesse gênero textual?

4- Já vimos que o complemento de um verbo transitivo direto é chamado de objeto direto. Em “Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadense[...]”. Qual é o objeto direto no trecho?

5- No trecho anterior, o objeto direto foi expresso por:

() um pronome.

() um substantivo.

() uma sentença completa

6- O objeto direto identificado retoma algum termo anterior?

7- Na segunda oração “[...]para não entregá-lo à ex-mulher”. Há objeto direto? Identifique-o e explique se foi expresso por um substantivo, um pronome, ou uma frase completa. Ele tem um referente? Se tiver, a quem ou ao que se refere?

8- Na linha fina, o trecho “Juiz não acreditou na alegação de Bruce Mc Conville e mandou prendê-lo durante 30 dias[...]” há um objeto direto feito por retomada anafórica. Identifique o objeto direto e o seu referente.
CONCEITO DE ANÁFORA- A palavra anáfora vem do grego e significa “ação de trazer de novo, de repetir, levar para trás” etc. É empregada para indicar a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto. (BAGNO,2013, p.134-135)
Bortoni-Ricardo(2014) citando Castilho (2010, p.4730) diz que “só na medida em que o um pronome possa colocar-se no lugar de um nome previamente usado será portador de anáfora”.
EXEMPLOS:
O governo diz que nos ajuda, mas não passa de uma grande mentira, se ele nos ajuda, por que ele vem depois e acaba com nosso sonho? (A.C.)
Não gosto de televisão na sala, por isso coloquei ela no quarto. (BAGNO)
- Professor, solicite aos alunos que conceitue o que é um objeto direto anafórico, a partir dos conhecimentos adquiridos com as atividades.
-Em seguida, nomeie as quatro estratégias de realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa, utilizando como exemplo a manchete da notícia analisada anteriormente.
1- PRONOME CLÍTICO
Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadenses para não entregá- lo à ex-mulher.
2- PRONOME RETO
Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadenses para não entregar ele(s) à ex mulher.
3- PRONOME NULO/OBJETO NULO
Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadenses para não entregar Ø à ex mulher.
4- SINTAGMA NOMINAL ANAFÓRICO(SN)
Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadenses para não entregar 1 milhão de dólares à ex mulher. (SN idêntico)
Homem diz que queimou 1 milhão de dólares canadenses para não entregar o dinheiro à ex mulher (SN sinônimo).
Obs: Após a exemplificação de cada estratégia de retomada anafórica de objeto direto 3ª pessoa, o professor deverá ressaltar que serão esses os nomes que serão usados nas próximas atividades para se referir a cada uma dessas variantes do objeto direto anafórico.
RECURSOS: Data-show, quadro, pincel
AVALIAÇÃO: Interesse, participação e desempenho nas atividades solicitadas.

Figura 9 - Plano de aula 4

ATIVIDADE: Identificação do objeto direto anafórico em textos diversificados
DURAÇÃO: 2 aulas de 50 min
OBJETIVO:
- Identificar as estratégias de retomada do objeto direto em textos com diferentes graus de monitoração

Procedimentos:**1. Entregar o primeiro texto aos alunos para leitura em dupla:**

Uma lição de vida

Lembro-me de uma manhã em que descobri um casulo na casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. **Esperei** algum tempo, mas estava demorando muito e eu tinha pressa. Irritado e impaciente, curvei-me e comecei a **esquentá-lo** com o meu hálito. E o milagre começou a acontecer diante de mim num ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu e a borboleta saiu, arrastando-se.

Nunca hei de esquecer o horror que senti: suas asas ainda não estavam abertas e todo o seu corpinho tremia, no esforço para **desdobrá-las**. Curvado por cima dela, eu **a ajudava** com o meu hálito. Em vão. Era necessária uma paciente manutenção e o desenrolar das asas devia ser feito lentamente ao sol. Agora era tarde demais. Meu sopro obrigara a borboleta a se mostrar, antes do tempo, toda amarrotada. Ela se agitou desesperada e, alguns segundos depois, morreu na palma de minha mão. Acho que aquele pequeno cadáver é o peso maior que tenho na consciência.

Hoje, entendo bem isso: é um pecado mortal forçar as grandes leis. Não devemos nos apressar, nem ficar impacientes, mas seguir confiantes o ritmo eterno

KAZANTZAKIS, Nikos. Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/redacao/narracao-com-exemplos.html>>; Acesso em: 13 mar. 10.

Questões norteadoras:

I- Como o narrador caracteriza a morte da borboleta?

- a) Paciente manutenção.
- b) Pecado mortal.
- c) Peso maior.
- d) Ritmo eterno.

II- Qual a reflexão que podemos fazer a partir do texto?

III- Qual é o gênero textual?

IV- No trecho: “[...] **Esperei** algum tempo, mas estava **demorando** muito e eu tinha pressa [...]”, observe que os verbos **esperar** e **demorar** deixam subtendido o seu complemento. Como vocês completariam o sentido desses verbos? Se precisar retorne ao texto.

V- Encontre no texto lido o referente anterior das seguintes estruturas verbais. Se precisar retorne ao texto.

a) “Curvei-me e comecei a esquentá-lo.”

Referente: _____

b) “todo o seu corpinho tremia, no esforço para desdobrá-las”

Referente: _____

c) “Curvado por cima dela, eu **a** ajudava com o meu hálito.”

Referente: _____

2. Após o término da atividade acima, entregue o seguinte texto aos alunos.

Leia o texto abaixo.

O CABOCLO, O PADRE E O ESTUDANTE

Um estudante e um padre viajavam pelo interior, tendo como guia um caboclo. Deram a eles, numa casa, **um pequeno queijo de cabra**. Não sabendo como **dividir**, pois que o queijo era pequeno mesmo, o padre resolveu que todos dormissem e o queijo seria daquele que tivesse, durante a noite, o sonho mais bonito (pensando, claro, em engambelar os outros dois com seu oratório). Todos aceitaram e foram dormir. À noite, o caboclo acordou, foi ao queijo e **comeu-o**.

Pela manhã, os três sentaram à mesa para tomar café e cada qual teve que contar seu sonho. O padre disse que sonhou com a escada de Jacó e **a descreveu** lindamente. Porém lá, ele subia triunfalmente para o céu. O estudante então contou que sonhara já estar no céu esperando o padre que subia. O caboclo riu e contou:

— Sonhei que via seu padre subindo a escada e seu doutor lá no céu, rodeado de amigos. Eu fiquei na terra e gritei:

— Seu doutor, seu padre, o queijo! Vosmicês **esqueceram o queijo!** Então vosmicês responderam de longe, do céu:

— **Come o queijo, caboclo! Come o queijo, caboclo!** Nós estamos no céu, **não queremos queijo.**

— O sonho foi tão forte que eu pensei que era verdade, levantei enquanto vocês dormiam e **comi o queijo...**

<http://victorian.fortunecity.com/postmodern/135/caboclo.htm>

1- Observe o seguinte trecho da narrativa: “(...) **Vosmicês** esqueceram o queijo! (...). Com a grafia da palavra em negrito, o autor da narrativa quis

- (A) destacar a alta escolaridade do caboclo.
- (B) destacar uma marca de linguagem regional.
- (C) tornar o texto mais acessível ao leitor.
- (D) empregar uma variação temporal.

2- O texto lido é um(a)

- (A) fábula
- (B) conto
- (C) crônica
- (D) lenda

3- Encontre no texto exemplos de retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa e preencha a tabela abaixo com o índice de uso das variantes encontradas nesse gênero textual.

TABELA do *CORPUS DE LÍNGUA ESCRITA*.

OPÇÕES	TIPOS DE OBJ.DIRETOS	QTD	%
A	PRONOME CLÍTICO		
B	PRONOME RETO		
C	OBJETO NULO		
D	SN ANAFÓRICO		
TOTAL			

Estratégias de retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa.

Figura 10 - Plano de aula 5

ATIVIDADE: Análise no gênero entrevista
DURAÇÃO: 3 aulas de 50 minutos
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a interpretação do gênero textual entrevista. - Identificar no texto lido, as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa mais usadas no gênero entrevista.
Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> -Entregue uma entrevista impressa para ser lida e analisada pelos alunos em grupo (4 grupos). -O professor deverá discutir com os alunos a temática, o contexto de produção e as características do gênero textual entrevista. - Após a discussão do gênero, o professor deverá solicitar aos alunos a identificação, em trechos do texto, de estruturas verbais que contenham casos de objeto direto anafórico, bem como os termos referentes; -O professor deverá receber a atividade e analisar as respostas dos alunos. Verificar se identificaram corretamente todas as estratégias de objeto direto anafórico no texto. Em seguida, deverá proporcionar uma discussão sobre o uso do objeto direto anafórico no gênero em questão.

Entrevista

“EXISTEM CRIMES PIORES”, DIZ PAI DE JOVEM AGRESSOR

Sergio Torres
Da sucursal do Rio

O microempresário Ludovico Ramalho Bruno, 46, disse acreditar que o filho Rubens Arruda, 19, estava alcoolizado ou drogado quando participou do espancamento da empregada doméstica Sirlei Pinto. “Uma pessoa normal vai fazer uma agressão dessa?”, perguntou ele após ter sido vítima de um tiroteio na delegacia.

Dono de uma firma de passeios turísticos, Bruno afirmou que o filho não deveria ser preso, para não conviver com criminosos na cadeia. “Foi uma coisa feia que eles fizeram? Foi. Não justifica o que fizeram. *Mas prender, botar preso, juntar eles* com outros bandidos... Essas pessoas que têm estudo, que têm caráter, junto com um cara desses? Existem crimes piores.”

Se forem indiciados, os acusados vão responder por tentativa de latrocínio (pena de 7 a 15 anos de prisão em caso de detenção) e lesão corporal dolosa (de 1 a 8 anos de prisão).

Folha: O sr. acredita na acusação contra o seu filho?

Ludovico Ramalho Bruno: Eles não são bandidos. Tem que criar outras instâncias para *puni-los*. Queria dizer à sociedade que nós, pais, não temos culpa nisso. Eles cometeram erro? Cometeram. Mas não vai ser justo manter *crianças* que estão na faculdade, estão estudando, trabalham, presos. É desnecessário, *vai marginalizar* lá dentro. Foi uma coisa feia o que eles fizeram? Foi. Não justifica o que fizeram. *Mas prender, botar preso, juntar eles* com outros bandidos... Essas pessoas que têm estudo, têm caráter, junto com uns caras desses? Existem crimes piores.

Folha: O sr. já falou com ele?

Bruno: Não. É um deslize na vida dele. E vai pagar caro. Está detido, chorando, desesperado. Daqui vai ser transferido. Peço ao juiz que dê a chance para cuidarmos dos nossos filhos. *Peguei a senhora que foi agredida, abracei*, chorei com ela e pedi perdão. Foi a primeira coisa que fiz quando vi *a moça*, foi o mínimo que pude fazer. Não é justo prender cinco jovens que estudam, que trabalham, que têm pai e mãe, e juntar bandidos que a gente não sabe de onde vieram. Imagina o sofrimento desses garotos.

Folha: O sr. acha que eles tinham bebido ou usado droga?

Bruno: Estamos com epidemia de droga. A droga tomou conta do Brasil. O inimigo do brasileiro é a droga. Tem que legalizar isso. **Botar** nas farmácias, nos hospitais. Com esse dinheiro que vai ser arrecadado, pagar clínicas, botar os viciados lá, controlar *a droga*.

Folha: Mas o sr. acha que eles poderiam estar embriagados ou drogados?

Bruno: Mas é lógico. Uma pessoa normal vai fazer uma agressão dessa? Lógico que não. Lógico que estavam embriagados, lógico que poderiam estar drogados. Eu nunca vi [o filho usar droga]. Mas como posso falar de um jovem de 19 anos que está na rua com uma epidemia de droga, com essas festas rave, essas loucuras todas.

Folha: Como é seu filho em casa?

Bruno: Fica no computador, vai à praia, estuda, trabalha comigo. Uma pessoa normal, um garoto normal.

(Folha de S.Paulo, 26/06/2007 p. C4 disponível em www1.folha.uol.com.br)

1- Assinale a opção que indica o principal argumento usado pelo pai para rejeitar o encarceramento do filho junto com bandidos.

- A) O filho cometeu apenas um deslize.
 B) O filho tem hábitos de uma pessoa normal.
 C) O filho trabalha, estuda, tem família.
 D) O filho sofre com a epidemia das drogas.

2- Você concorda com o argumento usado pelo pai para rejeitar o encarceramento do filho? Por quê?

3- O texto lido é uma entrevista jornalística. A entrevista jornalística, oral ou escrita, pode ter como objetivo levar o entrevistado a manifestar uma opinião a respeito de um assunto ou levá-lo a dar um depoimento sobre um acontecimento que interessa ao público provável do veículo pelo qual essa matéria vai ser divulgada – jornal, rádio, tv, internet, revista, etc. A linguagem varia de acordo com as circunstâncias comunicativas: entrevistador/entrevistado, a intenção, o suporte, o assunto e o público alvo. Como você avalia a linguagem usada pelo entrevistado? Formal ou informal? Por quê?

4- Analise o seguinte trecho da entrevista:

Folha: O sr. acredita na acusação contra o seu filho?

Ludovico Ramalho Bruno: Eles não são bandidos. Tem que criar outras instâncias para *puni-los*. Queria dizer à sociedade que nós, pais, não temos culpa nisso. Eles cometeram erro? **Cometeram**. Mas não vai ser justo manter crianças que estão na faculdade, estão estudando, trabalham, presos. É desnecessário, *vai marginalizar* lá dentro. Foi uma coisa feia o que eles fizeram? Foi. Não justifica o que fizeram. *Mas prender, botar preso, juntar eles* com outros bandidos... Essas pessoas que têm estudo, têm caráter, junto com uns caras desses? Existem crimes piores.

A) Na resposta do entrevistado, há exemplos de retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa. Encontre-as nos trechos destacados, nomeie-as e identifique o termo retomado.

B) No trecho analisado, qual foi a estratégia de retomada anafórica de objeto direto mais usada pelo entrevistado?

5- No trecho da fala do entrevistado “[...] *Peguei a senhora que foi agredida, abracei*, chorei com ela e pedi perdão. Foi a primeira coisa que fiz *quando vi a moça*, foi o mínimo que pude fazer[...]. Os termos destacados são exemplos de objeto direto anafórico. Quais foram as estratégias de retomada utilizadas nos trechos destacados e quais são os referentes?

6- No trecho “[...] A droga tomou conta do Brasil. O inimigo do brasileiro é a droga. Tem que legalizar isso. **Botar nas farmácias, nos hospitais**. Segundo o entrevistado, o que deve se botar nas farmácias e hospitais? Que tipo de objeto direto anafórico temos nesse trecho?

7- Analise o seguinte trecho da fala do entrevistado “[...] Lógico que estavam embriagados, lógico que poderiam estar drogados. Eu nunca vi [o filho usar droga]. Mas como posso falar de um jovem de 19 anos que está na rua com uma epidemia de droga, com essas festas rave, essas loucuras todas.”

A) O trecho entre colchetes remete a fala do entrevistado ou do entrevistador?

B) Por que o trecho está entre colchetes?

C) Pode-se dizer que há um objeto direto anafórico? Se houver, qual é o tipo de objeto direto ?

RECURSOS: computador; data show; texto impresso.
AValiação: A avaliação será feita a partir da participação oral dos alunos e a execução das atividades propostas.

Figura 11 - Plano de aula 6

ATIVIDADE: LEITURA DE NOTÍCIA JORNALÍSTICA
DURAÇÃO: 3 aulas de 50 min
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o gênero notícia jornalística. - Incentivar os alunos a encontrarem os pronomes clíticos e outras variantes de objeto direto anafórico no texto jornalístico.
<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar, por dupla de alunos, cópias da notícia jornalística para ser lida silenciosamente. - Após a leitura silenciosa, o professor deverá fazer a leitura oral e discutir com a turma o assunto e o tema abordado na notícia. - Após a discussão da temática, o professor deverá caracterizar o gênero textual estudado e chamar a atenção dos alunos para a linguagem do texto lido, o veículo de comunicação responsável pela divulgação, o suporte textual e a estrutura da notícia. Enfatizar que o texto lido pertence a um gênero textual mais formal por fazer parte de um suporte considerado socialmente prestigioso. - Após a caracterização e contextualização da notícia jornalística, solicitar aos alunos que em dupla identifiquem o uso das variantes de objeto direto anafórico na notícia jornalística e grifem no texto lido as ocorrências encontradas. - Após a identificação das variantes de objeto direto anafórico, solicitar que os alunos analisem qual foi a variante mais usada no gênero textual, buscando verificar, principalmente, o uso do pronome clítico e sua posição em relação ao verbo. Caso encontrem no texto exemplos de retomada anafórica por sintagma nominal ou objeto nulo, o professor deverá ressaltar a importância dessas variantes linguísticas como estratégias de uso no texto considerado mais monitorado. - Para finalizar a atividade de análise linguística, escolha algumas duplas para apresentarem os casos encontrados de objeto direto anafórico no texto e apresentem as conclusões a que chegaram em relação ao uso do objeto direto anafórico no texto mais monitorado e a posição do pronome clítico em relação ao verbo. Após essa atividade, o professor deverá sistematizar o uso do pronome clítico em suas formas o/a/os/as/ e suas variantes lo/ la/ los/ las, no/ na/ nos/ nas.
RECURSOS: textos impressos (notícia impressa) e data show.

AValiação: Será feita por meio da participação na resolução dos exercícios leitura e análise linguística.

- LEITURA DA NOTÍCIA NA MODALIDADE ESCRITA

Texto



The image is a screenshot of a news article from the website VEJA.com. At the top, there is a navigation bar with the VEJA logo in red and a hamburger menu icon. Below the logo is a yellow banner with the text "Clique e Assine a partir de R\$ 19,90/mês". The main content area features a photograph of a white and blue parrot (Ararinha-azul) looking through a metal wire mesh. Below the photo, the text reads: "Brasil, Ciência" in red, followed by the headline "Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos" in bold black. Underneath the headline is a sub-headline: "Em vídeo, moradores registram ave desaparecida da caatinga desde 2000". The author information is "Por Jennifer Ann Thomas, Lívia Martins" and the publication date is "24 jun 2016, 21h44 – Publicado em 24 jun 2016, 17h30". At the bottom of the screenshot, there is a line of text: "A espécie vem sendo reproduzida em cativeiro e há um projeto para devolvê-la à natureza VEJA.com/Estadão Conteúdo/Estadão Conteúdo".

Brasil, Ciência

Ararinha-azul é vista na natureza após 15 anos

Em vídeo, moradores registram ave desaparecida da caatinga desde 2000

Por **Jennifer Ann Thomas, Lívia Martins**
24 jun 2016, 21h44 – Publicado em 24 jun 2016, 17h30

A espécie vem sendo reproduzida em cativeiro e há um projeto para devolvê-la à natureza VEJA.com/Estadão Conteúdo/Estadão Conteúdo

Uma moradora de Curaçá, região da caatinga da Bahia, conseguiu registrar no domingo passado, 19, um vídeo de uma ararinha-azul voando na natureza. De acordo com o diretor da Sociedade para a Conservação das Aves do Brasil (**SAVE Brasil**), Pedro Develey, é possível confirmar a espécie da ave pelo grito gravado junto com as imagens, que, de acordo com ele, é bastante característico.

A ararinha-azul foi identificada no sábado 18, e pelo menos seis pessoas teriam visto a ave em momentos diferentes. Segundo o comunicado oficial da organização, divulgado pelo site do jornal *O Estado de S.Paulo*, “o primeiro a avistar a ave foi o agricultor Nauto Sergio Oliveira, que, assim que confirmou se tratar de uma ararinha-azul, avisou seus vizinhos. No dia seguinte, Lourdes Oliveira e sua filha Damilys Oliveira levantaram ainda de madrugada e foram procurar a ararinha nas matas ciliares do Riacho Barra Grande. As 6h20 da manhã, conseguiram não apenas ver a ave, mas também registrá-la através de um vídeo gravado com o celular de Damilys”.

A comoção entre os moradores da região foi grande porque a ave não era identificada na caatinga, único local de ocorrência comprovada da espécie, desde o ano 2000. Develey acredita tratar-se de uma ave de cativeiro que foi solta pelo dono para evitar punição por crime ambiental. “O fato é que ela está lá, voando na caatinga. É incrível”, disse ao jornal *Estado de S. Paulo*. A ararinha é o pássaro que inspirou o personagem do filme *Rio*.

Na próxima semana os moradores locais e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) vão tentar localizar a ave e obter o maior número possível de informações. Desde 2014, o projeto Ararinha na Natureza trabalha para criar uma Unidade de Conservação (UCC) com 44.000 hectares no município com o objetivo de proteger a região de onde a ararinha é nativa, a caatinga, e matas ciliares.

QUESTÕES A SEREM TRABALHADAS
1- Qual é o título da notícia?
2- De quem a notícia fala? O que aconteceu?
3- Quando isso aconteceu?
4- Onde aconteceu?
5- Por que o fato é tão relevante a ponto de virar notícia?
6- Como é chamado o primeiro parágrafo de uma notícia? E qual a sua função?
7- Em qual site ou portal de notícia foi publicada essa notícia?
8- Em relação a linguagem da notícia lida, responda:
a) Qual foi o tempo verbal empregado no título da notícia? Por que foi usado esse tempo verbal?
c) No título da notícia, os verbos são empregados em primeira ou terceira pessoa? Por que é feito esse uso?
d) Em uma notícia são ouvidos depoimentos de pessoas sobre o fato e esses são apresentados no texto. Quem são as pessoas ouvidas na notícia? Que sinal de pontuação identifica o discurso direto dos entrevistados?
9- Qual é a diferença entre discurso direto e discurso indireto na notícia jornalística?
10- Sabemos que a ararinha-azul é o referente que é retomado em várias partes do textos, sabendo disso faça as seguintes atividades:
a) Destaque do texto, todas as estruturas verbais em que o referente ararinha-azul é retomado por um objeto direto anafórico de terceira pessoa. Qual foi a variante mais usada nesse texto jornalístico?
b) Destaque todas as estruturas verbais acompanhadas por pronomes clíticos. Qual a posição deles em relação ao verbo?
c) No trecho: No dia seguinte, Lourdes Oliveira e sua filha Damilys Oliveira levantaram ainda de madrugada e foram procurar a ararinha nas matas ciliares do Riacho Barra Grande. As 6h20 da manhã, conseguiram não apenas ver a ave , mas também registrá-la através de um vídeo gravado pelo celular de Damilys. Reescreva o trecho e substitua os objetos diretos anafóricos pelo objeto nulo ou o pronome reto e verifique se houve prejuízo ao sentido do texto.
Após o encerramento dessa atividade sistematizar o uso padrão do pronome clítico
-Professor, apresente aos alunos (em slide) as variantes do pronome átono <i>a, o, as, os</i> como objeto direto, segundo a tradição gramatical.
Como forma de retomada do objeto direto de terceira pessoa, Cunha e Cintra(2016) abordam apenas o clítico pronominal.
Explicitam que “quando o pronome oblíquo da 3ª pessoa, que funciona como objeto direto, vem antes dos verbos, apresentam-se sempre com as formas <i>o, a, os, as</i> ” (p.291).

<p>Quando vem depois do verbo, ligado por hífen, ou seja, como pronome enclítico, a sua forma verbal depende da terminação do verbo, assim temos:</p> <p>1.º) Se a forma verbal terminar em <i>VOGAL</i> ou <i>DITONGO ORAL</i>, empregam-se <i>o, a, os, as</i>:</p> <p>Louvo-o Louvava-a Louvei-os Louvou-os</p> <p>2.º) Se a forma verbal terminar em <i>-r,-s</i> ou <i>-z</i>, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume a modalidades <i>lo, la, los, las</i>, como nestes exemplos:</p> <p>Vê-lo para mim é um suplício Encontramo-la em casa João ainda não fez anos; fá-los hoje. Não quero vendê-las.</p> <p>O mesmo se dá quando ele vem posposto ao designativo <i>eis</i> ou aos pronomes <i>no</i> e <i>vos</i>:</p> <p>Ei-lo sorridente. O nome não vo-lo direi.</p> <p>3.º) Se a forma verbal terminar em <i>DITONGO NASAL</i>, O pronome assume as modalidades no, na, nos, nas.</p> <p>Dão-nos Põe-no Tem-nos Trouxeram-nas</p>

Figura 12 - Plano de aula 7

ATIVIDADE – Produção escrita e apresentação oral de notícia
DURAÇÃO: 4 aulas de 50 min (2 ETAPAS)
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Produzir uma notícia jornalística na modalidade escrita e oral da língua; -Usar de forma consciente as quatro possibilidades de uso das variantes de objeto direto anafórico na escrita. - Exercitar na prática oral o uso do objeto direto anafórico.
<p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</p> <p>1ª ETAPA- PRODUÇÃO ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formem grupos com até 4 componentes. - Retomar algumas discussões sobre o gênero notícia. - Apresentar um vídeo com um fato do dia a dia para que os alunos possam assistir e recontar a história em forma de notícia escrita (vídeo a critério do professor). A temática do vídeo deve ter como personagem principal uma pessoa, um animal, ou um objeto que propicie fazer uso no texto escrito do maior número possível de retomadas anafóricas de objeto de terceira pessoa. - Após a discussão e a orientação da atividade, entregar para cada grupo de alunos, uma folha de redação para que transformem a história assistida em uma notícia jornalística. - Criar um contexto formal para a produção da notícia (grande jornal digital de referência nacional e público escolarizado) - No fim do segundo tempo de aula, receber a produção textual e analisar as variantes de objeto direto anafóricos usadas pelos alunos nessa atividade, buscando identificar qual foi a variante mais usada.

2º ETAPA- PRODUÇÃO ORAL

- Organizar os grupos com até 4 componentes.
- Dois alunos do grupo deverão representar o apresentador do jornal (âncora) e um repórter contando a notícia como se fosse em um telejornal ao vivo.
- Incentivar os alunos a interpretar o contexto sociocomunicativo da notícia falada, fazendo com que eles se monitorem no uso da língua, mas que o texto seja lido o mínimo possível. Para isso o professor pode destinar um tempo para o grupo e os alunos ensaiarem as seguintes orientações:
 - Anotem as informações que precisam ser faladas e comecem a memorização.
 - Tenham boa entonação e fluência de voz.
 - Respirem e falem devagar.
 - Ajustem o tom de voz de modo que todos possam ouvi-los.
 - Ajustem a postura corporal, para que fiquem com coluna reta.
 - Prestem atenção à posição das mãos, estabeleçam contato visual com a plateia.
 - Usem a norma-culta da língua, ou seja, a linguagem formal, mas tentem falar de forma natural descontraída para atrair a atenção da plateia.
 - Encerrar a sequência didática refletindo e avaliando o que se aprendeu com a atividade e a questão do uso do objeto direto anafórico como variável linguística.

RECURSOS: Data show, texto impresso, notebook, caixa de som, microfone, papel A4 e papel almaço.

AValiação: A avaliação acontecerá na análise da produção do texto escrito e a participação na atividade oral com foco na observação de uso do objeto direto anafórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho era investigar o uso das variantes de objeto direto anafórico de terceira pessoa que os alunos do 9º ano do ensino fundamental mais usavam na escrita escolar em textos com diferentes graus de monitoração e apresentar uma proposta didática para se trabalhar o objeto direto anafórico como um fenômeno variável. A proposta didática foi elaborada com o intuito de mostrar as várias possibilidades de uso dessa variável linguística, a fim de que os alunos pudessem reconhecer na leitura de diferentes gêneros textuais e usarem de forma consciente na produção de textos diversificados.

Para melhor compreendermos o objeto direto anafórico como regra variável da língua portuguesa foi realizada, na seção 1 deste trabalho, uma breve revisão bibliográfica para conhecermos o tratamento da variação linguística nas aulas de português e compreendermos termos polissêmicos como gramática e norma, pois o entendimento desses conceitos é essencial para o professor que busca trabalhar as questões gramaticais de forma variável. Na seção 2, buscamos mostrar vários estudos e pesquisas feitas sobre o uso do objeto direto anafórico na fala e na escrita escolar, assim como o tratamento dessa temática para a tradição gramatical. Na seção 3, descrevemos a metodologia utilizada no trabalho. Realizou-se uma pesquisa diagnóstica a fim de conhecermos a realidade linguística dos alunos da turma investigada em relação ao uso das variantes de objeto direto anafórico em dois contextos de escrita, para a partir daí elaborarmos uma proposta didática de ampliação do conhecimento linguístico dos alunos.

A pesquisa diagnóstica nos mostrou que os alunos do 9º ano do ensino fundamental da turma investigada, usam mais o pronome reto como variante de objeto direto anafórico, independente do grau de formalidade do texto, pois tanto na produção do relato pessoal, considerado o texto mais informal e menos monitorado, quanto na produção da notícia jornalística, considerado o texto mais formal e mais monitorado, os alunos usaram mais o pronome reto como estratégia de retomada de objeto direto de terceira pessoa.

Constatamos também que o pronome clítico, considerado o uso padrão e o único uso aceito pela tradição gramatical na posição de objeto direto anafórico, já era conhecido por alguns alunos da turma investigada, visto que, mesmo em um índice baixo de ocorrência, eles usaram essa estratégia de pronominalização tanto no texto informal, quanto no texto mais formal. Esperava-se nesta investigação um baixo índice de ocorrência dessa variante no texto considerado informal e um índice maior de uso no texto considerado mais formal, resultado que se confirmou, evidenciando que o contexto de formalidade influencia o uso dessa variante, entretanto a maioria dos alunos também optou pelo uso do pronome reto como variante de

objeto direto anafórico no texto considerado mais formal e sabemos que o uso dessa variante em textos mais monitorados é criticado e desprestigiado pelas gramáticas tradicionais.

Podemos perceber também no diagnóstico que a variante objeto nulo teve um índice baixo de uso, tanto na escrita do texto considerado formal quanto no informal. Isso nos leva a concluir que os alunos da turma investigada sentiam necessidade de preencher o objeto direto anafórico de forma explícita na escrita dos textos, pois quando não usavam o pronome reto ou o clítico, usavam o sintagma nominal anafórico como estratégia de retomada anafórica. Percebemos também que o sintagma nominal anafórico foi mais usado em produções textuais com grandes dificuldades de escrita e não como um recurso que os alunos usavam de forma consciente para fazer a coesão textual.

Sabemos que o ensino de gramática na escola pública ainda privilegia muito a norma-padrão idealizada, apegando-se a um ensino prescritivo do “certo” e do “errado” e dentro desse contexto, percebemos que as únicas variantes de objeto direto conhecidas pelos alunos e trabalhadas na escola são o pronome clítico e o pronome reto. O pronome clítico ensinado como o uso “correto” e o pronome reto como uso “errado” na posição de objeto direto. Diante disso, é preciso que o professor de língua portuguesa trabalhe todas as possibilidades de uso de objeto direto anafórico como recursos linguísticos que os alunos podem usar em diferentes contextos de fala e escrita, mas para isso é preciso que o professor entenda que ensinar gramática não é apenas ensinar a norma-padrão da língua, mas sim mostrar que a gramática faz parte da vida do estudante como um conhecimento intuitivo que ele lança mão ao falar e escrever. Assim o ensino tem que ser plural, reflexivo, questionador e criativo.

Dessa maneira, cabe ao professor de português valorizar o uso do pronome reto como objeto direto anafórico e ensinar as variantes objeto nulo e o sintagma nominal anafórico para que os estudantes possam também utilizá-las, de forma consciente, como recursos de coesão textual, pois essas variantes são desconhecidas pelos alunos porque não são trabalhadas na escola como estratégias de retomada de objeto direto.

Sabemos que a variação linguística acontece tanto na fala como na escrita. A depender do gênero textual, todas as variantes de objeto direto anafórico podem ser usadas na produção de texto. Todas são equivalentes e legítimas, entretanto, não é o que percebemos nas aulas de português e nos materiais didáticos de língua portuguesa, uma vez que eles instruem os alunos a empregarem apenas o pronome clítico como a única forma correta de retomada do objeto direto de terceira pessoa. Portanto, podemos dizer que o tema objeto direto não é tratado como uma regra variável nas aulas de português.

A proposta didática apresentada neste trabalho busca trazer e valorizar todas as variantes de objeto direto anafórico para o espaço da sala de aula. As atividades buscam fazer os alunos reconhecerem as variantes na escrita e refletirem sobre seus usos a depender do gênero textual. Busca-se, por meio das atividades propostas, fazer com que os alunos compreendam que o objeto direto anafórico é uma regra variável da língua e possibilita diferentes usos na fala e na escrita. Reconhecer as variantes de objeto direto anafórico na leitura e usá-las na produção textual foi e é o objetivo principal desta proposta didática.

Devido a pandemia da Covid-19, a proposta didática não pôde ser aplicada em sala de aula, visto que as aulas presenciais foram interrompidas e os alunos do 9º ano concluíram essa etapa a distância, de forma online, e muitas atividades tinham sido planejadas para serem aplicadas presencialmente. Apenas a pesquisa diagnóstica foi realizada em sala de aula, uma vez que foi aplicada no início do mês de fevereiro de 2020, quando as aulas na escola investigada estavam acontecendo presencialmente, contudo, após a aplicação do diagnóstico para conhecer a realidade linguística da turma, necessitou-se de tempo para analisar o corpus, elaborar o trabalho de intervenção e aplicá-lo em sala de aula, mas não foi possível porque as aulas presenciais foram interrompidas em toda rede estadual.

As aulas foram paralisadas no início de Março de 2020 em todo o estado do Amazonas, conseqüentemente, as aulas da escola pesquisada, no município de Parintins-AM também foram paralisadas e essa paralisação se estendeu até setembro de 2021, não deixando tempo hábil para a aplicação e avaliação da proposta didática em sala de aula. Portanto essa atividade fica como uma sugestão para futura aplicação e avaliação.

Por fim, espera-se que o resultado da pesquisa diagnóstica e as reflexões teóricas feitas neste trabalho, possam contribuir para o entendimento do uso variável do objeto direto anafórico de terceira pessoa na escrita escolar e a proposta didática possa servir de incentivo para a aplicação e elaboração de novas estratégias de ensino que valorizem a variação linguística no ensino de gramática e contribuam para o conhecimento dos alunos e para a melhoria do trabalho dos professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS:

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental**. São Paulo: CORTEZ,2011

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 15 ed. São Paulo Loyola,1999.

_____. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial,2001.

_____. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial,2002.

_____. **Nada na Língua é por acaso: Por uma Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARBOSA, A.G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S.R; BRANDÃO, S.F. (Orgs.).2º ed. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto,2019.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 38.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

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

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP. Mercado de Letras,1997.

BRITTO, L.P.L; FERREIRA, E.P. Babel normativa- a inconstância conceitual de “norma” e “padrão” e suas implicações no ensino escolar da língua portuguesa. In: ABDELHAK,R; OLIVEIRA, M.B.de; LIMA, A.F.de (Orgs). **Estudos geossociolinguísticos do português brasileiro**. Campinas: Pontes Editores,2017.

CABRAL, Erick Augusto. **Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir do objeto direto anafórico de terceira pessoa**. Dissertação(Mestrado)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ,2016.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S.R; BRANDÃO, S.F. (Orgs.).2º ed. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto,2019.

CASTILHO, A.T. **Nova gramática do português brasileiro**.1.ed. 5.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CHAIBE, Maria Eduarda dos Santos. **A variação linguística na educação contemporânea: concepções e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém,2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7.ed. Rio de Janeiro: Ed. Lexikon, 2016.

CYRANCA, L.F.M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A. (orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

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

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma-padrão brasileira. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**.3.ed. São Paulo: Edições Loyola,2012.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GONZALES, C.A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A.M.S; FARACO, C.A.(orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial,2015.

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**.3 ed. Florianópolis: Insular, Ed. da UFSC,2001

LOZZA, Carmem. **Escritos sobre jornal e educação: olhares de longe e de perto**. São Paulo:Global,2009.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**.3.ed. São Paulo: Edições Loyola,2012.

MARTINS, M.A.*et al.* Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs). **Ensino de Português e Sociolinguística**. -1º.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MATTOS e SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do Português brasileiro. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**.3.ed. São Paulo: Edições Loyola,2012.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. -4ºed. São Paulo: Contexto, 2019.

MOURA, Fáyda Lorena de Souza. **Norma Padrão: caracterização e ensino**.82f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém,2017.

NEVES.M.H.M. **Que gramática ensinar na escola?** 4 ed. São Paulo:Contexto,2017.

OLIVEIRA, Solange Mendes. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3º pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, Vol,5, n.9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931[www.revel.inf.br]

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2016.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da Língua Portuguesa**. 55ª.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

RODRIGUES, A.D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. 3ªed.Edições Loyola: São Paulo,2012.

SOUZA, Paulo Henrique Soares. **O objeto direto anafórico em produções textuais do ensino fundamental II: uso variável e ensino**. Dissertação(Mestrado)-Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA,2015.

SOUSA, R. M. e MACHADO, V.R. Coesão referencial: aspectos semânticos. *In*: BORTHONIRICARDO, Stella Maris (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1ªed.São Paulo: Parábola Editorial,2014.

VIEIRA, S.R.(Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo:Blucher,2018.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

XAVIER, Alice Carla Marcelino. **Acusativo anafórico e normas do português na escola: uma proposta de intervenção**. Dissertação(Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN,2015.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial,2015.