

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

DISSERTAÇÃO

**Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir
do objeto direto anafórico de terceira pessoa**

Erick Augusto Cabral

2016



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

**ENSINO DE COESÃO REFERENCIAL NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO
DE TERCEIRA PESSOA**

ERICK AUGUSTO CABRAL

Sob a orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de **Mestre** - Profletras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Dezembro de 2016

469.8

C117e

T

Cabral, Erick Augusto, 1977-

Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir do objeto direto anafórico de terceira pessoa / Erick Augusto Cabral - 2016.

143 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Bibliografia: f. 96-100.

1. Língua portuguesa - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Teses. 3. Língua portuguesa - Variação - Teses. 4. Coesão (Linguística) - Teses. 5. Sociolinguística - Teses. 6. Letramento - Teses. I. Freire, Gilson Costa, 1975-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

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

ERICK AUGUSTO CABRAL

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e prática docente.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM ----/----/-----

Prof. Dr. Gilson Costa Freire - UFRRJ (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Mayra Cristina Guimarães Averbug - Iserj/ Faetec

Prof.^a Dr.^a Mônica de Toledo Piza Costa Machado - UFRRJ

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho - Uerj (suplente)

Prof.^a Dr.^a Ângela Marina Bravin dos Santos - UFRRJ (suplente)

DEDICATÓRIA

**A DEUS, POR SEMPRE ME FAZER SEGUIR
EM FRENTE E POR NÃO ME DEIXAR
DESANIMAR DIANTE DOS OBSTÁCULOS
DA VIDA**

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Gilson Costa Freire pela dedicação, pelo profissionalismo e pelas importantes e necessárias intervenções que fizera ao longo da realização deste trabalho;

Às educadoras Prof.^a Dr.^a Mayra Cristina Guimarães Averbug e Prof.^a Dr.^a Mônica de Toledo Piza Costa Machado pela delicadeza de, prontamente, aceitarem participar da minha banca, bem como pelas excelentes e fundamentais considerações que fizeram ao trabalho na qualificação;

Aos meus amigos de turma, por fazerem das nossas sextas-feiras dias não somente de trabalhos, estudos e pesquisas, mas também de momentos de descontração com muitas e boas gargalhadas;

À amiga Fernanda Lessa pelo carinho, pela força, pelas incansáveis ajudas e, claro, pelos excelentes lanches.

Ao meu amigo de uma vida Fabrício Filgueiras da Rocha pela paciência em tirar centenas de cópias da minha pesquisa, pelas leituras críticas, pelo seu carinho e atenção;

Ao amigo Leonardo Mezenga pela colaboração em revisar meu falho inglês;

À minha família, sempre ao meu lado;

Enfim...

**A TODOS QUE, DIRETA OU INDIRETAMENTE, CONTRIBUÍRAM PARA A
ELABORAÇÃO DESTA PESQUISA.**

RESUMO

CABRAL, Erick Augusto. **Ensino de coesão referencial no 9º ano do Ensino Fundamental a partir do objeto direto anafórico de terceira pessoa**: Seropédica, RJ, 2016. 144p. Dissertação (Mestrado Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Segundo pesquisas variacionistas (cf. DUARTE, 1989; AVERBUG, 1998, 2000, 2007; FREIRE, 2000; 2005; 2011), as estratégias que aparecem no português do Brasil em lugar do clítico acusativo (pronomes átonos) para representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa são o pronome nominativo (pronomes retos), o sintagma nominal anafórico e o objeto nulo (categoria vazia). Assim, esta pesquisa, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da Gramática do Texto e da Sociolinguística Variacionista, tem por objetivo investigar a frequência das variantes supracitadas na escrita de alunos do 9º ano do EF num contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONIRICARDO, 2004), a fim de verificar se a escolarização exerce ou não efeito sobre a escrita dos alunos, bem como levar esses mesmos alunos a perceber a pertinência de cada uma das variantes usadas na realização da variável em eventos de oralidade ou de letramento, de maneira que possam empregar, em diferentes contextos de uso da língua, as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa. Dessa forma, foram selecionados três gêneros, organizados ao longo do referido contínuo: histórias em quadrinhos (HQs), representativas de textos mais orais; crônicas, consideradas textos intermediários nessa escala; reportagens, textos tidos como representantes da cultura de letramento. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática, que permitiu trabalhar o uso das variantes em textos dos gêneros selecionados, desde a diagnose até a produção final. Os resultados mostraram, por um lado, que a variante clítico acusativo não faz parte da gramática natural dos alunos, sendo resultado de um processo de escolarização; por outro, que a variante pronome lexical ainda é bem presente na escrita de estudantes para representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, mesmo em gêneros representativos da cultura letrada como a reportagem, o que sinaliza a necessidade de um trabalho constante da escola no sentido de promover o processo de letramento dos alunos, especialmente no que diz respeito ao manejo de estruturas linguísticas típicas das variedades urbanas de prestígio.

Palavras-chave: Referenciação, Objeto direto, Variação, Letramento

ABSTRACT

CABRAL, Erick Augusto. **Teaching reference cohesion in the ninth year of elementary school from the anaphoric direct object of third person**: Seropédica, RJ, 2016. 144p Dissertation (Master Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

According to variational researches (cf. DUARTE, 1989; AVERBUG, 1998, 2000, 2007; FREIRE, 2000; 2005; 2011), the strategies that appear in the Brazilian Portuguese instead of accusative clitic for representation of the anaphoric direct object of third person are nominative pronoun, anaphoric NP and null object. This research, based on theoretical and methodological backgrounds from Grammar of the Text and Variationist Sociolinguistics, aims to investigate the frequency of the aforementioned variants on writing of ninth grade students from elementary school, in continuum orality-literacy (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), to check whether the school can influence on the students' writing. Plus, we intent to guide these students to realize the relevance of each of the variants in orality events or literacy events, so that they can use those variants in different linguistic contexts. For this purpose, we selected three genres distributed along this continuum: comic strip which is considered a representation of the oral speech, chronicles which stands halfway this continuum, and, finally, the newspaper articles which represents the other pole of the continuum, due to their higher degree of literacy. In order to achieve the objectives, we developed a teaching sequence, which allowed to work with different texts, from the diagnosis to the final productions. The results showed, on the one hand, that the accusative clitic is not part of natural grammar of students, it depends on educational process; on the other hand, the use of nominative pronoun as direct object is still very much present in the writing of students, even in representative genres of literate culture as the newspaper reports, which signals that school must promote the students' literacy process, especially to make them able to handle the prestige linguistic structures.

Key words: Referentiation, Direct object, Variation, Literacy

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

(BAKHTIN)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. OBJETO DIRETO ANAFÓRICO: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS TRABALHOS ACADÊMICOS	17
2.1. A descrição dos compêndios gramaticais	17
2.2. Os resultados das pesquisas linguísticas	19
3. PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS SOBRE OBJETO DIRETO ANAFÓRICO	24
3.1. Ensino de variação linguística nos documentos oficiais	24
3.1.1. Os PCN	24
3.1.2. O Currículo Mínimo (SEEDUC)	27
3.1.3. O currículo do município de Duque de Caxias	28
3.2 – O ensino do objeto direto anafórico em materiais didáticos	29
3.3 – Práticas docentes	41
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	47
4.1 – A Gramática do Texto	47
4.2 – A Sociolinguística Variacionista	52
4.3 – Metodologia	56
4.3.1. Os contínuos	56
4.3.2. Sequência didática	58
5. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
5.1. Descrição das atividades e análise dos resultados	65
5.1.1. Etapa 1: Apresentação do assunto	65

5.1.2. Etapa 2: Produção inicial ou diagnose	67
5.1.3. Etapa 3: Coesão referencial com foco no objeto direto	69
5.1.4. Etapa 4: Módulo sobre o gênero HQ	73
5.1.5. Etapa 5: Módulo sobre o gênero crônica	76
5.1.6. Etapa 6: Módulo sobre o gênero reportagem	79
5.1.7. Etapa 7: Produção final	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	101

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

FIGURA 1. Exercícios	30
FIGURA 2. Exercícios	31
FIGURA 3. Conceito	32
FIGURA 4. Exercícios	33
FIGURA 5. Exercícios	34
FIGURA 6. Conceito	35
FIGURA 7. Conceito	36
FIGURA 8. Exercícios	37
FIGURA 9. Exemplificação	38
FIGURA 10. Exercícios	38
FIGURA 11. Exercícios	39
FIGURA 12. Exercícios	39
FIGURA 13. Conceito	40
FIGURA 14. Exercícios	40
FIGURA 15. Esquema de sequência didática	59
TABELA 1. Representação do objeto direto anafórico na atividade de diagnose	68
TABELA 2. Representação do objeto direto anafórico na atividade de reportagem	84
TABELA 3. Representação do objeto direto anafórico na atividade de crônica	86
TABELA 4. Representação do objeto direto anafórico na atividade de HQ	88
GRÁFICO 1. Distribuição das variantes candidatas à representação da variável: da diagnose ao contínuo oralidade-letramento	89

1. INTRODUÇÃO

Um bom desempenho do indivíduo não só na modalidade oral da língua como também na escrita é condição básica para a plena participação social, todavia a questão que mais atormenta muitos professores de língua portuguesa é justamente o desenvolvimento da escrita nos alunos. A preocupação tem razão de ser, pois a grande maioria dos estudantes termina a Educação Básica sem dominar o código escrito, apresentando sérias dificuldades nas habilidades de leitura e produção de textos. Prova disso são os resultados das avaliações internas e externas que são aplicadas aos estudantes por todo o Brasil. De todas as formas de avaliação, a que mais tem chamado atenção é o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), visto que, considerando dados de 2014, 500 mil candidatos zeraram a redação do certame que tinha por tema a *publicidade infantil no Brasil*.

Dois institutos de pesquisa (Pisa, aplicado em diversos países do mundo, e Saeb, aplicado em todo o Brasil) mostram que o país ocupa uma posição desfavorável em relação aos outros países sul-americanos quando o assunto é educação, cultura e escrita. Essas fontes revelam, inclusive, que os estudantes terminam o 9º ano do Ensino Fundamental sem aprender nem a metade do que deveriam no ano em questão¹.

Percebemos, dessa forma, que a situação é mais do que preocupante. A dificuldade vai além de formular um texto coerente e coeso, já que passa por uma mais ampla formação cultural dos estudantes, sobretudo daqueles oriundos de classes sociais desfavorecidas e historicamente privadas do acesso aos bens culturais da sociedade letrada. A falta dessa formação tem origem nos primeiros anos da Educação Básica e se perpetua durante toda a vida escolar do aluno.

No término do primeiro segmento do Ensino Fundamental, percebemos que poucos são aqueles que apresentam desembaraço no manejo da escrita, com textos que façam uso, por exemplo, de referências coesivas que atendam à situação comunicativa, o que sinaliza um colapso no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental 2. A conclusão é alarmante: ou o estudante com baixo desempenho é retido por falta de aproveitamento ou termina o 9º ano do Fundamental sem o pleno desenvolvimento da habilidade escrita.

Diante disso, surge a questão: como estabelecer mecanismos de aprendizagem

¹ Informações retiradas do site: www.inep.gov.br.
INEP. Relatório Nacional PISA 2006, Brasília, MEC, 2007.

de produção de textos a partir do trabalho com habilidades relacionadas a essa tarefa?

Muitos são os estudos e as orientações referentes a esse assunto. Os documentos oficiais, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) — disponibilizados pelo próprio MEC — e o *Currículo Mínimo* — elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, preveem o ensino de Português a partir do trabalho com textos. Por sua vez, os livros didáticos mais recentes, distribuídos pelo MEC, focam o ensino da língua através do trabalho com diferentes gêneros textuais, a fim de desenvolver nos alunos a competência escrita, entre outras. Outro exemplo é o da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu que incluiu na grade curricular do Ensino Fundamental II a disciplina ILPT (Incentivo à Leitura e à Produção Textual), cujo objetivo é colocar a escola como espaço privilegiado para a formação de leitores e escritores através da interação com a diversidade de gêneros discursivos orais e escritos, enfatizando a literatura infanto-juvenil. No entanto, tais orientações e propostas parecem ser insuficientes, pois, à proporção que os alunos avançam para outro ano de escolaridade, percebem-se os mesmos problemas na escrita.

Por outro lado, o trabalho pedagógico com a escrita deve levar em conta a realidade linguística que cerca o ambiente escolar, de maneira que se torna necessário lidar com as diferentes variedades da língua, não só a urbana de prestígio, a fim de quebrar o preconceito linguístico ainda tão presente na sociedade brasileira. Assim, o trabalho com a escrita na escola deve colaborar para a ampliação do repertório linguístico do aluno, visto que a tradicional relação transmissão/imposição/reprodução mecânica, baseada unicamente na variedade padrão idealizada, já não traz resultados positivos e ainda leva à alienação linguística.

Para o desenvolvimento da competência escrita, pressupõe-se uma prática pedagógica mais sistemática com a própria escrita, que vá além da mera apresentação de gêneros textuais e suas características. Essa prática pedagógica deve, pois, contemplar os elementos de textualidade, tais como a coesão. Conhecendo a tessitura do próprio texto, isto é, os elementos que fazem o texto ser reconhecido como tal e não como um amontoado de palavras, o aluno poderá compreender melhor a própria diversidade de gêneros textuais que lhe é apresentada ao longo de sua trajetória escolar, bem como dominar um número expressivo de variedades linguísticas, para que possa produzir textos nas diversas esferas sociais.

Ao falarmos em competência escrita, fazem-se necessárias algumas considerações acerca dos gêneros textuais, levantando aspectos teóricos, bem como

formas de utilizá-los no ambiente escolar.

Há muito que o ensino de língua materna está pautado nos gêneros textuais, tanto que os próprios PCN fundamentam neles o ensino da língua, seja oral, seja escrita.

Os gêneros estão diretamente relacionados à prática social. Marcuschi (2010: 19) nos aponta que eles

são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Dessa forma, são infinitos os gêneros que fazem parte da nossa prática social diária. Quando surgiram, em povos de cultura essencialmente oral, havia um conjunto limitado de gêneros. Com o surgimento da escrita alfabética, outros gêneros relacionados à escrita foram surgindo. A partir da industrialização, bem como do surgimento da imprensa, os gêneros textuais sofrem grande ampliação. Atualmente, momento em que vivemos a cultura eletrônica — telefone, televisão, computador e, principalmente, a internet —, surgem outros gêneros para dar conta dessa nova realidade, como editoriais, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mail*), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais, entre outros. Marcuschi (2010:20) nos revela que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Essa diversidade de gêneros textuais é apontada por Bakhtin (2011: 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia a dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Por conseguinte, utilizamos a expressão gênero textual como referência aos diversos textos materializados que utilizamos no nosso cotidiano sociocultural e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, funcionalidade, estilo e características, constituindo uma forma de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento da habilidade escrita entre os alunos, tratamos neste trabalho do ensino da coesão referencial no que diz respeito ao objeto direto anafórico de terceira pessoa num contínuo de oralidade-letramento, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004). Assim, foram selecionados três gêneros, organizados ao longo desse contínuo: história em quadrinhos (HQs), representativas de textos mais orais; crônicas, consideradas textos intermediários na escala oralidade/letramento; reportagens, textos tidos como representantes de maior grau de letramento pelo compromisso mais direto com a tradição gramatical que costumam apresentar.

Acerca da realização do objeto direto que retoma um item já mencionado no discurso (objeto direto anafórico) no português do Brasil (doravante PB), estudos sociolinguísticos, como os de Duarte (1989), Freire (2000, 2005, 2011) e Averbug (1998, 2000, 2007) dentre outros, apontam quatro variantes²:

a) *Pronome átono ou clítico*

“Um belo dia o menino maluquinho resolveu mudar seu visual para ‘impresionar’[uma menina]_i muito linda. Ele a_i chamou para sair na sexta-feira.”

b) *Pronome lexical (pronome reto)*

“Um dia o menino maluquinho resolveu mudar de visual para ‘fica’ bonito para [uma garota da escola dele]_i que chamou ela_i pra ‘sai’(...)”

c) *SN (sintagma nominal) anafórico*³

“(...) pegou-se [uma frigideira]_i botou a frigideira_i pra ‘traz’ (...)”

d) *Objeto nulo*

² Os exemplos aqui apresentados são oriundos das produções dos alunos na atividade de diagnose (anexo 13).

³ Há também o SN anafórico representado pelo demonstrativo *isso*, que costuma retomar uma oração inteira: [João trabalha assiduamente]_i, mas ninguém reconhece isso_j.

“(...) ele estava cansado d[o visual]_i porque os outros achavam ___i estranho e ele ficou envergonhado e quis trocar ___i, ele achou ___i ruim assim mesmo.”

Segundo esses estudos, a variante prestigiada pela tradição gramatical (o pronome átono) apresenta baixo uso na língua oral espontânea, sendo mais empregado na chamada escrita culta, quando então atinge índices bem significativos (cf. FREIRE, 2005). Tal constatação leva a concluir que essa variante, no PB, é produto do processo de letramento, já que aparece com mais força somente na escrita de indivíduos cultos.

Nossa intenção será, pois, (a) investigar até que ponto a tradição gramatical se reflete na representação do objeto direto anafórico na escrita de alunos do 9º ano do EF; (b) verificar se um trabalho pedagógico com o fenômeno da variação linguística de modo direcionado exerce ou não efeito sobre a escrita dos alunos; (c) levar esses mesmos alunos a perceber a pertinência de cada uma das variantes usadas na realização da variável em eventos de oralidade ou de letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004), de maneira que possam empregar, em diferentes contextos linguísticos, tanto o pronome átono (a variante prestigiada pela tradição) quanto as demais variantes, sem discriminar essas últimas em favor da primeira, tal como propõem os PCN (1998).

Esta pesquisa desenvolveu um trabalho com uma turma de 9º ano de uma escola municipal, localizada em Duque de Caxias, 3º distrito, tendo sido municipalizada em 2006, já que até então pertencia à Secretaria Estadual de Educação.

A escola está inserida no bairro de Parada Angélica, numa comunidade extremamente violenta e entregue ao tráfico de drogas. A clientela escolar é muito carente, principalmente, de serviços básicos, como hospital, saneamento e transporte público.

A dificuldade que os alunos apresentam na escrita de textos coesos ficou evidente durante a aplicação de atividades escolares: no ano passado, por exemplo, numa turma de 9º ano da escola supracitada, foram propostas atividades de leitura seguidas de uma produção textual escrita, mas ninguém conseguia mostrar desembaraço no quesito coesão referencial, visto que os alunos repetiam sempre o mesmo item lexical, mostrando assim muita dificuldade na utilização de pronomes e de outras estratégias linguísticas para produzir referenciação. Só o fizeram a partir da intervenção do professor.

Por verificar essa necessidade pedagógica no tocante ao ensino da escrita, esta

pesquisa abordou a coesão referencial, a partir das ocorrências de objetos diretos anafóricos de terceira pessoa num contínuo de oralidade-letramento em textos de estudantes do 9º ano do EF, desde as ocorrências padrão (pronome oblíquo *o*) como as não padrão (pronome reto, SN anafórico e objeto nulo).

Por meio da intervenção pedagógica proposta neste trabalho, espera-se que o aluno do 9º ano (a) construa seu processo de letramento, transitando de textos com traço de [+ oralidade] a textos com traço de [+ letramento]; (b) desenvolva sua plena capacidade criativa, contemplando diferentes usos linguísticos no que diz respeito ao aspecto da utilização de anafóricos na realização do objeto direto.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: este primeiro capítulo foi dedicado à apresentação do tema; no segundo capítulo, faremos um levantamento da descrição das gramáticas e dos trabalhos acadêmicos sobre o objeto direto anafórico de terceira pessoa; no terceiro capítulo, analisaremos documentos oficiais (PCN, currículo mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o currículo do município de Duque de Caxias), bem como algumas coleções de livros didáticos e práticas pedagógicas de professores no que diz respeito à abordagem da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa; no quarto capítulo, apresentaremos o aporte teórico que orienta esta pesquisa, como também a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos; no quinto capítulo, faremos a descrição da proposta de intervenção pedagógica aplicada e comentaremos os resultados. Por fim, serão feitos apontamentos nas considerações finais a respeito dos objetivos alcançados nesta pesquisa.

Em última análise, este trabalho pretende, por um lado, levar o aluno a perceber e a utilizar as diferentes estratégias de representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa; por outro, oferecer ao professor de língua portuguesa um novo paradigma pedagógico que leve em conta a criatividade do aluno, eliminando a imagem de mero reprodutor de conteúdos com a qual a escola vem trabalhando nas últimas décadas.

2. OBJETO DIRETO ANAFÓRICO: DA TRADIÇÃO GRAMATICAL AOS TRABALHOS ACADÊMICOS

Neste capítulo, trataremos da representação do acusativo anafórico de terceira pessoa (objeto direto anafórico) à luz da gramática tradicional em contraste com o que revelam estudos acadêmicos mais recentes sobre esse fenômeno linguístico. Verificaremos o abismo existente entre uma tradição gramatical, que persiste em manter um registro praticamente restrito a determinado grupo social ou ao português europeu (doravante PE), e as diversas possibilidades de representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa dentro das variedades do PB.

2.1. A descrição dos compêndios gramaticais

Analisaremos, *a priori*, três gramáticas de cunho tradicional: a *Gramática Normativa*, de Rocha Lima (2001 [1972]); a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001 [1985]) e a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009 [1999]).

Conforme aponta Freire (2005: 21), a tradição escolar prescreve que o clítico o (e flexões), oriundo do pronome demonstrativo acusativo do latim *illum>illu>elo>lo>o*, deve representar o objeto direto anafórico de terceira pessoa:

Acho que comprei [um bom livro de culinária]_i, mas ainda não o_i li.

Ela separava [as mercadorias]_i, enquanto nós as_i empacotávamos.

Rocha Lima (2001: 110-11), no início do capítulo “Conceito de pronome”, faz uma distinção entre os pronomes que servem como sujeito e os que servem como complementos do verbo. Quanto aos primeiros, o autor os define como subjetivos ou retos (*eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*); quanto aos últimos, ele os chama de objetivos ou oblíquos (*o, a, os, as, me, nos, vos*, entre outros). Por fim, conclui, explicitando 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. (Vi-o). Não escrevi as cartas. (Não as escrevi).

Na abordagem sobre “Termos integrantes das oração” (p. 240), no item “complementos verbais”, o mesmo autor define objeto direto como complemento que,

na voz ativa, representa o paciente da ação verbal e que se identifica facilmente porque pode ser o sujeito da voz passiva e porque corresponde, na 3ª pessoa, às formas pronominais átonas *o, a, os, as*. Nessa mesma linha de raciocínio, o referido autor ainda apresenta, no capítulo “Emprego do pronome” (p. 316-17), um quadro das formas oblíquas (objetivas diretas), relacionando os pronomes que só devem ser utilizados como objetos diretos. Assim, para a 1ª pessoa: *me, nos*; para a 2ª pessoa: *te, você, o, a, vos, se* (este último singular e plural exclusivamente reflexivo) e para 3ª pessoa: *o, a, os, as, se* (este último singular e plural exclusivamente reflexivo).

Exemplos:

Chamaram-me. Convidaram-nos. (1ª pessoa)

Estimo-te. Respeito-vos. (2ª pessoa)

Irei visitá-lo. Eles se enganam. (3ª pessoa)

Por sua vez, Cunha e Cintra (2001) apresentam uma visão não menos normativa que a anterior. No capítulo “Pronomes” (p. 275) descrevem que, quanto à função, as formas do pronome pessoal podem ser retas ou oblíquas. Quando retas, funcionam como sujeito da oração; quando oblíquas, funcionam fundamentalmente como objeto (direto ou indireto). Explicitam, ainda, que, “quando o pronome oblíquo de 3ª pessoa vem antes do verbo, apresenta-se sempre com as formas *o, a, os, as*”. Exemplos:

Não o ver para mim é um suplício.

Nunca a encontramos em casa.

Os autores tratam também de descrever as alterações morfofonológicas do pronome átono de terceira pessoa:

“Quando, porém, está colocado depois do verbo e se liga a este por hífen (pronome enclítico), a sua forma depende da terminação do verbo: se a forma verbal terminar em vogal ou ditongo oral, empregam-se *o, a, os, as*: Louvo-o, Louvava-as. Se a forma verbal terminar em *-r, -s* ou *-z*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume as modalidades *lo, la, los, las*: Vê-lo, Encontramo-la em casa. Se a forma verbal terminar em ditongo nasal, o pronome assume as formas *no, na, nos, nas*: Põe-na, trouxeram-nas. (p. 277-278)

Essas alterações descritas corroboram a descrição exclusivamente normativa, excluindo, assim, outras variantes possíveis para representação do objeto direto anafórico.

Por fim, Bechara (2009: 164) repete a mesma distribuição dos pronomes em retos e oblíquos feita pelos gramáticos anteriores. No capítulo “Emprego dos pronomes” (p. 175), enfatiza que o pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso. Observemos os exemplos extraídos de Bechara (2009: 165):

Vi a ele e não a ela.

João, André e Gabriel vieram me visitar. Cumprimentei *todos eles*.

Pelo exposto, percebe-se que a gramática tradicional não faz menção a quaisquer outras formas de representação do objeto direto anafórico. Como nos lembra Freire (2005: 23),

A tradição escolar não admite outra forma de realização do acusativo anafórico de terceira pessoa que não seja o emprego do clítico, condenando qualquer variação que se apresente: Vi ele ou Vi ela. Não há na gramática qualquer menção à possibilidade de deixar o objeto anafórico nulo nem ao uso de demonstrativos e de sintagmas nominais anafóricos como estratégias alternativas para a sua representação.

2.2. Os resultados das pesquisas linguísticas

Por outro lado, muitos são os trabalhos acadêmicos que mostram outras formas de representação do objeto direto anafórico, entre elas a tão condenada forma pronominal tônica na posição de objeto, sem a preposição e sem a reduplicação do clítico prescritas pelas gramáticas.

Estudos como os de Duarte (1989), Nunes (1993), Cyrino (1993), Freire (2000, 2005 e 2011), Averbug (2000) e Silva (2014) mostram que o clítico acusativo de terceira pessoa é pouquíssimo recorrente na língua oral do PB, estando seu uso restrito a um seletivo grupo letrado. Entretanto, numa situação mais monitorada, como na escrita, por exemplo, a variante padrão pode aparecer de modo mais expressivo.

O trabalho de Duarte (1989), que analisou dados de língua oral, registrou o clítico com porcentagem de 4,9%, o pronome lexical ou reto com 15,4%, o objeto nulo com 62,6% e a variante SN anafórico com 17,1%. Diante dos dados, fica evidente a preferência do falante brasileiro pelo uso das outras formas em lugar do clítico acusativo, com clara preferência pela categoria vazia.

Descrevendo a fala culta brasileira, Freire (2011: 19) também nos mostra que há uma preferência pelo uso das outras variantes, sobretudo de objetos nulos, com 59% de ocorrência contra 3% de clíticos, o que faz daquela a variante preferida para realização do objeto direto anafórico na língua oral. Por outro lado, há um decréscimo na utilização do pronome lexical em função de objeto direto (4%) na fala culta, o que sinaliza certa influência da escolarização sobre os indivíduos letrados.

Comparando a escrita brasileira e lusitana, o mesmo autor (2011:19) constatou que, enquanto no PE o clítico acusativo é, de longe, a variante mais utilizada (77%), no PB esse mesmo clítico já aparece ligeiramente superado pelas outras variantes que, somadas, chegam a 53%. Tais resultados revelam que a escrita brasileira já manifesta uma presença significativa de outras variantes que competem com a prestigiada pela tradição escolar na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa. Assim, a baixa frequência de uso do clítico acusativo de terceira pessoa está longe de ser um fenômeno periférico no PB, como poderiam sugerir as descrições das gramáticas normativas.

O trabalho de Averbug (2000), com base em textos produzidos por alunos de séries finais, desde o CA até a universidade, é revelador: conforme aumenta o nível de escolaridade, cresce o uso do clítico acusativo e diminui o emprego do pronome pessoal do caso reto em função acusativa. Entre os dados levantados pela autora, o clítico apresenta uma ocorrência de 2% em textos produzidos por alunos no CA, passando a 6% na antiga quarta série do EF (atual quinto ano), a 23% na oitava série (9º ano), a 28% no Ensino Médio e finalmente a 40% no Ensino Superior, o que indica um sucesso relativo da escolarização na reabilitação do pronome átono na representação do objeto direto anafórico. Segundo a autora, com o letramento, os estudantes passam a empregar mais produtivamente o clítico acusativo no nível universitário e a se esquivar das variantes inovadoras, como o pronome tônico *ele*, ainda não bem aceito na escrita formal (AVERBUG, 2007: 106).

Diante de tais estudos, observamos que os aspectos socioculturais e as modalidades escrita e oral são determinantes no emprego ou não da variante padrão, o

que é corroborado por Silva (2014: 27) que constatou ser o clítico a variante mais recorrente (44,4%) na escrita dos acadêmicos de Letras, não tendo havido ocorrência de pronome lexical. No entanto, a pesquisa também mostrou que, apesar de os textos analisados serem de estudantes de Letras — indivíduos que teoricamente lidam mais de perto com a tradição gramatical dada a natureza de seu curso universitário —, houve altos índices de SN anafórico e de objeto nulo que, somados, superaram ligeiramente o clítico.

Estudos diacrônicos documentam que a emergência de formas alternativas ao pronome acusativo não é de hoje, conforme mostram os trabalhos de Nunes (1993) e Cyrino (1993).

Nunes (1993: 207) nos revela que o PB, há muito, está passando por um processo de perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa, dando origem ao surgimento de outras formas de representação do objeto direto anafórico, como o objeto nulo e o pronome tônico, este último extremamente estigmatizado pela gramática tradicional. Revela, ainda, que os clíticos acusativos de terceira pessoa não fazem parte do vernáculo do PB, estando seu uso associado diretamente ao aprendizado escolar. Tal fenômeno, como nos aponta o autor, não é um fato recente, já que a substituição do clítico acusativo de terceira pessoa por outras variantes, como o objeto nulo e o pronome tônico, vem ocorrendo desde o século XIX, por diversos fatores. Segundo o mesmo autor, num processo de evolução, os clíticos acusativos parecem ter perdido o *onset* (posição de ataque) de sua sílaba, passando pelo seguinte processo evolutivo: *illum>illu>elo>lo>o*. No entanto, ele defende o raciocínio de que, quando os clíticos *o*, *a*, *os*, *as* adquirem as formas *lo*, *la*, *los*, *las*, em certos contextos (como após o infinitivo), a sílaba desses itens linguísticos volta a manifestar um *onset* imediato (p.208). Vale lembrar que a perda desse *onset* não ocorreu em outras línguas românicas como o francês e o espanhol, que o mantiveram (*le*, francês; *lo*, espanhol).

Dessa forma, os clíticos acusativos de terceira pessoa, em geral, são sílabas desprovidas de *onset*, ou seja, foneticamente fracas, o que bloqueia sua ocorrência em início absoluto de período, ao contrário dos demais pronomes átonos no PB contemporâneo, já que a clitização desses elementos passou no século XIX a ocorrer da esquerda para a direita:

Te-vi.

*O-vi.**

De acordo com o autor, tal fato leva a criança do século XIX a adquirir uma gramática sem clíticos acusativos de terceira pessoa, substituindo-os por um objeto nulo (p.216). Isso constitui um indício de que o desaparecimento do pronome acusativo no PB deu-se a partir da segunda metade do século XIX, quando houve uma mudança na direção de cliticização da variedade brasileira, que passou a ser da esquerda para a direita. Por conseguinte, o uso dessa variante no PB atual está relacionado à aprendizagem escolar, por meio da ação normativa da escola.

Por sua vez, o estudo de Cyrino (1993) relaciona a perda do clítico acusativo na variedade brasileira à expansão dos contextos de ocorrência do objeto nulo no PB ao longo do tempo. Dados da pesquisa apontam, inicialmente, que o uso de objetos nulos era restrito a certos contextos, como o predicativo e o oracional. No entanto, posteriormente, outros contextos foram surgindo, principalmente a partir do século XIX, fato também que colaborou para a ocorrência de pronomes lexicais na posição de objeto direto. A posição dos clíticos no PB também será, segundo a autora, fundamental para ocorrência dos pronomes acusativos, isso porque, segundo seus dados, a ênclise ocorreu em 100% dos casos nas estruturas com imperativo afirmativo, infinitivo impessoal e sentenças com gerúndio, já no século XVIII. No século XX, a ênclise ficou restrita aos pronomes *o*, *a* quando há um infinitivo (Cyrino 1993: 167). A pesquisa reforça que no século XVIII havia 85% de ocorrência de clíticos contra 17% de falta de clíticos (objetos nulos); no século seguinte, a ocorrência de clíticos já havia caído para 58% contra 42% de sentenças sem o clítico (op. cit.: 174). Assim, o trabalho da autora mostra uma gradativa queda no uso do clítico acusativo de terceira pessoa a partir do século XVIII, dando margem ao surgimento de outras representações do objeto anafórico, seja a categoria vazia (objeto nulo), seja o pronome lexical.

Assim, todas as pesquisas sociolinguísticas citadas acima não deixam dúvidas de que no PB há outras formas de representar o objeto direto anafórico de terceira pessoa para além daquela descrita pelas tradicionais gramáticas normativas, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da língua. O que fica evidente, em muitos trabalhos acadêmicos, é que o clítico acusativo de terceira pessoa está cada vez mais ausente da fala de brasileiros de diferentes níveis socioeconômicos, o que leva a escola a tentar “recuperar” essa mesma variante na escrita por meio de mais espaço no programa curricular de Língua Portuguesa (AVERBUG, 1998: 828). Isso evidencia que a escola ainda está presa à prescrição gramatical, impondo uma presumível norma culta, desconhecendo as outras variantes (AVERBUG, 2007: 106), de modo que o mais

apropriado seria um ensino que contemplasse a ocorrência das diferentes variantes ao longo de contínuos de variação linguística, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004).

Diante do exposto, percebe-se que há um distanciamento entre a tradição escolar codificada nas gramáticas normativas e o uso efetivo do PB oral, especialmente no que diz respeito à realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa, já que há outras variantes além do clítico. Não se pode deixar de notar também a distância que existe no Brasil entre fala e escrita, já que esta, a depender do gênero textual, pode apresentar maior ou menor uso do clítico acusativo, daí a necessidade de tratar o fenômeno a partir do contínuo oralidade-letramento. Por conseguinte, um ensino consciente deveria contemplar essa realidade tão visível dentro do ambiente escolar e no dia a dia de todos os falantes brasileiros.

3. PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS SOBRE OBJETO DIRETO ANAFÓRICO

Neste capítulo, trataremos do enfoque dado pelos documentos oficiais ao ensino de variação linguística, como também faremos levantamento da descrição de livros didáticos no que diz respeito ao objeto direto anafórico no Ensino Fundamental, verificando até que ponto as orientações oficiais encontram eco nessas obras. Por fim, serão apresentadas as diversas experiências docentes no tratamento da variação linguística em sala de aula, obtidas por meio da aplicação de questionários a professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental.

3.1 - Ensino de variação linguística nos documentos oficiais

3.1.1. Os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1998, com a intenção de traçar diretrizes para uma educação de qualidade, ampliar e aprofundar discussões educacionais que envolvam toda a comunidade escolar (pais, alunos, governo e escola), a fim de mudar o cenário educacional do país. Os PCN são pautados nas diversidades culturais existentes nas diferentes regiões brasileiras.

Os parâmetros estão divididos em primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O terceiro e o quarto ciclos englobam o segundo segmento do Ensino Fundamental: 6º e 7º anos (terceiro); 8º e 9º anos (quarto). Interessa-nos, especificamente, a análise do quarto ciclo em razão do ano de escolaridade da turma com a qual trabalhamos nesta pesquisa. Os mesmos parâmetros são organizados por área curricular, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Física e Língua Estrangeira.

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos ciclos centram-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Há muito que o foco no ensino da língua materna é o texto e não mais a gramática com as suas complexas e descontextualizadas regras que em nada colaboravam para o ensino de texto. Teorias novas, como a Gramática do Texto ou Linguística Textual, fundamentam um ensino de língua materna voltado para a leitura e a produção de textos. Dessa forma, o ensino de

Língua Portuguesa terá o texto como unidade, bem como a diversidade de gêneros e a competência discursiva do aluno.

Do mesmo modo, os PCN fazem referência ao fenômeno da variação linguística, o que não deve ser negligenciado pela escola ao propor atividades voltadas para a oralidade ou para a escrita:

Um dos aspectos da competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (PCN, p. 23)

Dessa forma, a escola deve contemplar e oferecer ao seu alunado uma visão global de toda essa variedade linguística, cultural e social que está inserida no próprio ambiente escolar. Uma língua homogênea como deseja a gramática normativa não tem mais espaço nesse ambiente plural:

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às descrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.
(PCN, 2008: 29)

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em língua portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Logo, diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Em um mesmo espaço social, convivem diversas variedades, cada qual como o seu valor linguístico.

Os PCN destacam ainda que

não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto

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

Os PCN fazem também uma crítica ao ensino tradicional da Língua Portuguesa que não leva em consideração as variações existentes no uso, seja escrito, seja oral. Mencionam que a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão engessam o ensino da língua materna (cf. PCN, p.18).

Nesse sentido, os estudos acadêmicos variacionistas trouxeram grande contribuição para o conhecimento do que vem a ser a língua efetivamente falada e escrita no país. Segundo os PCN, a divulgação desses estudos ocasionou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Os conteúdos de Língua Portuguesa giram em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita, como também a reflexão sobre a língua e a linguagem, ou seja, é a produção e a decodificação dos discursos. Espera-se, dessa forma, que os alunos sejam capazes de produzir textos eficazes dentro da situação comunicativa, bem como façam uso de recursos linguísticos oferecidos pela língua, para que o texto esteja coeso e coerente.

Como práticas de análise linguística, os PCN descrevem o reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.) e a comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, contemplando aspectos como o sistema pronominal (diferentes quadros

pronominais em função de gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos, etc. Além disso, fazem menção ao emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência (cf. PCN, p. 60-61).

Pelo exposto, vemos que os Parâmetros indicam que o caminho para ensinar coesão textual no tocante ao uso do objeto direto anafórico deve contemplar a variação linguística, de maneira que o aluno possa desenvolver sua habilidade escrita com maior desembaraço.

3.1.2. O Currículo Mínimo (SEEDUC)

Desenvolvido com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, em 2012, o currículo mínimo oferece diretrizes para os Ensinos Fundamental e Médio, levando aos profissionais da rede pública estadual reflexões, orientações e sugestões que possam contribuir para prática em sala de aula.

Antes da criação de um currículo que norteasse o ensino público no estado, o Rio de Janeiro ocupava uma posição desfavorável, quando comparado aos outros estados brasileiros. No Ideb de 2009/2010, o Rio era o 26º colocado. Muito se fez, desde então, para superar esses números e oferecer aos alunos uma educação pública de qualidade. Os números mostram que o estado vem alcançando bons resultados. A rede estadual de ensino do Rio de Janeiro obteve a 3ª melhor nota (3,66) no ranking Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2013/2014, divulgado no dia 5 de agosto de 2015 pelo Inep (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Apenas Goiás, com 3,8, e São Paulo e Rio Grande do Sul, com 3,7, ficaram à frente do Rio de Janeiro.

Segundo as diretrizes curriculares, o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado na variação a que essa língua é submetida, seja no âmbito social, cultural ou regional, devendo a escola respeitar todas as suas manifestações. Logo, não cabe à escola ensinar alguém a falar, isso nós já sabemos. Muito menos desqualificar uma “fala errada”, só porque estaria em “desacordo com a norma culta”, isto também é claro. Entretanto, o documento ora em questão estabelece que o objetivo prioritário do ensino da língua é “possibilitar ao aluno *falar, ler e escrever* melhor, ou seja, ser bem sucedido

nas diferentes situações de interação, de interlocução” (Diretrizes Curriculares, p.64). É de notar que nesse contexto a palavra “melhor” não foi uma boa escolha lexical, visto que está carregada com a tradicional noção de “erro” que ainda hoje vigora, em geral, nos livros didáticos e manuais dedicados ao ensino de Língua Portuguesa, o que soa contraditório, pois as principais propostas levantadas por essas diretrizes são justamente um ensino de língua materna pautado na diversidade existente em sala, de maneira que se devem apresentar para os alunos as diversas possibilidades de uso da língua portuguesa em diferentes contextos socioculturais.

Com isso, o Currículo Mínimo para o 9º ano do Ensino Fundamental destaca, logo nos primeiros bimestres, a importância do trabalho com as variedades linguísticas. Destaca que o aluno deve reconhecer as marcas do registro coloquial, bem como de outras variedades linguísticas, identificando e valorizando a ocorrência dessas variedades. Em relação ao uso de pronomes, especialmente do clítico acusativo, ressalta que se deve identificar a relação entre pronomes e nomes como elemento promotor de coesão textual, ou seja, o ensino da variante de prestígio deve ser contextualizado e não meramente constar de uma listagem de itens gramaticais.

3.1.3. O currículo do município de Duque de Caxias

Como esta pesquisa será desenvolvida numa escola da rede de Duque de Caxias, faz-se mister analisar a proposta curricular dessa rede no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa.

O currículo do município de Duque de Caxias, elaborado em consonância com professores, equipes pedagógicas, diretores e secretaria de educação, vem sendo discutido desde 1997, propondo uma reflexão sobre o papel a ser desempenhado pela escola na formação do aluno como um todo — um ser agente da sociedade na qual está inserido. Procura-se, dessa forma, construir uma escola democrática, que atenda às necessidades de um mundo globalizado. A proposta curricular foi finalizada em 2004 e disponibilizada a todos os profissionais da educação do município.

A proposta curricular destaca, como um dos objetivos do ensino de língua portuguesa, “expandir a comunicação através das diferentes linguagens, como expressão corporal, oral, visual e escrita, respeitando as variedades da língua e utilizando os conhecimentos adquiridos por meio da prática” (p.8).

O documento destaca como eixo gerador a *Linguagem* pela importância no

processo comunicativo e integrador das diferentes áreas. Os outros dois eixos geradores são a *Pluralidade Cultural* e a *Ética*.

O currículo propõe o agrupamento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa divisão corresponderia às seguintes questões: “O que devemos fazer?”, “Como devemos fazer?” e “Como devemos ser?”, o que, respectivamente, figuram em *refletir, realizar e ser*.

O documento faz menção ao eixo da oralidade e da escrita, como também à habilidade de adaptar os usos linguísticos às peculiaridades desses eixos, o que sugere o manejo de diferentes variantes na expressão de um fenômeno variável, como a realização do objeto direto anafórico.

Assim, em todos os bimestres, propõe-se o trabalho com a língua e com a sua diversidade cultural, valorizando e explorando o maior número de variedades presentes na sala de aula, na escola e na sociedade em que o aluno está inserido.

Vale ressaltar que o foco da proposta curricular do município de Duque de Caxias está voltado tanto para o trabalho com gêneros textuais diversos quanto para a importância do trabalho eficaz com o texto escrito, descrevendo como parte do componente curricular o entendimento do papel dos pronomes e sua utilização nos mecanismos de coesão textual, bem como a exploração de nuances de sentido que os pronomes assumem na enunciação. O documento ressalta, ainda, que o ensino deve estar pautado nos aspectos variacionistas presentes numa sociedade plural.

Podemos concluir que, numa análise das propostas curriculares elencadas anteriormente, nas três esferas — federal, estadual e municipal —, há uma preocupação latente de um ensino que considere a variação linguística.

3.2 – O ensino do objeto direto anafórico em materiais didáticos

Trataremos, nesta seção, da análise de três coleções de livros didáticos (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental no tocante ao trabalho com o *objeto direto anafórico de terceira pessoa*: as coleções “Tecendo Linguagens”, de Oliveira *et al.*; “Jornadas.port.”, de Delmanto e Carvalho e “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães.

Dessa forma, verificaremos até que ponto essas obras contemplam as orientações dos documentos oficiais no que diz respeito à variação linguística em suas descrições sobre os fatos da língua, em especial o objeto direto anafórico de terceira pessoa.

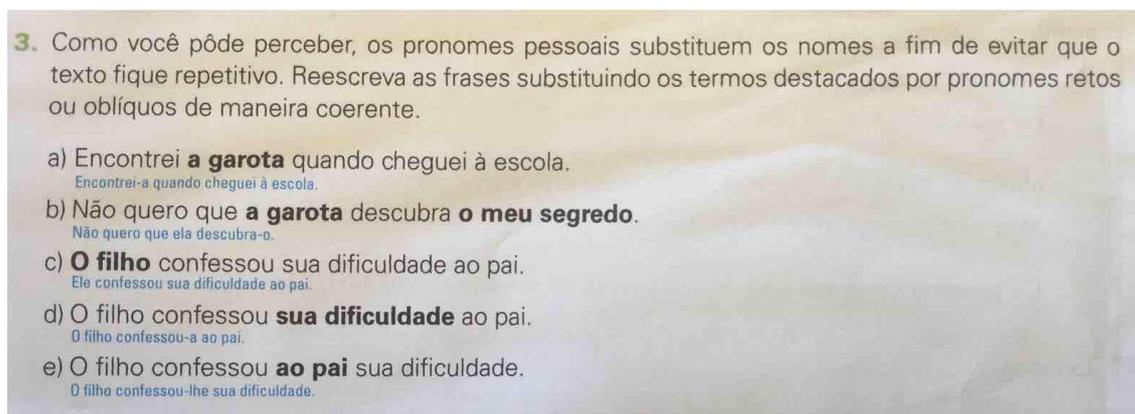
A coleção *Tecendo Linguagens* faz uma abordagem da leitura e da escrita através de textos dos mais variados gêneros: narrativas de ação, de suspense, de ficção científica, causos, mitos, lendas, entre outras. Suas exposições e atividades são baseadas em teorias trazidas pela Linguística Textual.

Os livros são divididos em quatro unidades, cada uma possui dois capítulos, os quais apresentam as seguintes seções: prática de leitura, reflexão sobre o uso da língua, produção de texto e projetos.

O texto é o ponto de partida e de chegada na maior parte dos trabalhos propostos pelo livro. O aluno é conduzido a ler e produzir não só textos escritos, mas também orais.

No livro destinado ao 6º ano, a apresentação do conteúdo curricular focalizado nesta pesquisa não é feita de forma inovadora. A obra apresenta a definição de “pronomes”, bem como as suas classificações, seguidas de exercícios de identificação de pronomes no texto. Quanto ao uso do pronome átono acusativo, discorre sobre o seu emprego na função de objeto direto na oração, em substituição ao nome, contudo o faz de forma superficial, fechada, descrevendo tão somente a variante de prestígio para representação do objeto direto anafórico. Trata do assunto dentro de uma concepção tradicional: os exercícios referentes ao assunto são meras atividades de substituição, como podemos constatar a seguir (p.127):

Figura 1 - Exercícios



Oliveira *et al.* (2012:127)

Chamam atenção as respostas previstas para os itens (a), (b) e (d):

a) Encontrei-a quando cheguei à escola.

- b) Não quero que ela descubra-o.
 d) O filho confessou-a ao pai.

Como verificamos nos exemplos acima, os exercícios não contemplam outras variedades de representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, comuns no PB.

No livro do 7º ano há apenas uma explanação superficial acerca da coesão textual e do uso de pronomes somente na função de sujeito para evitar a repetição de palavras no texto, como podemos observar abaixo (p.140):

Figura 2. Exercícios

5. Releia outro parágrafo do texto.

Foi assim: eu brincava de construtora, **livro** era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

a) Nesse parágrafo, foi preciso usar pronomes para retomar a palavra livro? Explique sua resposta.
 b) Agora, leia a reescrita do trecho acima.

Foi assim eu brincava de construtora livro era tijolo em pé fazia parede deitado fazia degrau de escada inclinado encostava num outro e fazia telhado.

c) O texto continua fazendo sentido? Por quê?
 d) Que sinais de pontuação organizaram o primeiro trecho apresentado, contribuindo para garantir a sequência das ideias?

Oliveira *et al.* (2012:140)

Vale ressaltar, portanto, que não encontramos, em nenhuma parte da obra, informações sobre a possibilidade de deixar nulo o objeto direto, o que seria uma inovação, de modo que o livro acaba repetindo a tradição gramatical, ou seja, só descreve o “sujeito oculto”, nunca o “objeto nulo”, o que comprova o enorme hiato entre o falar espontâneo e a descrição linguística presente em livros didáticos.

Já nos livros de 8º e 9º anos, não há nenhuma referência ao uso do objeto direto anafórico, tampouco ao uso dos pronomes como parte importante para o estabelecimento da coesão textual.

A coleção “Jornadas.port.” apresenta uma proposta de ensino de Português voltada para o trabalho com o texto através dos gêneros textuais. O livro é dividido em oito unidades, todas introduzidas por um texto sensibilizador para a temática da unidade. Cada unidade apresenta os seguintes tópicos: Exploração do texto, produção escrita e reflexão sobre a língua, além de um projeto finalizando a unidade. A seção leitura, que abre cada unidade, apresenta sempre um conjunto diversificado de textos, como conto, fábula, lenda, poema, texto teatral, crônica, entre outros.

O livro destinado ao 6º ano faz uma abordagem do pronome de forma tradicional, não trazendo nenhuma novidade na exposição do assunto. Inicialmente há um exercício introdutório com algumas perguntas típicas (p.202):

Figura 3 - Conceito

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Pronome

Conceito

1. Leia este trecho de outro capítulo do relato de Marco Polo.

“São três dias de jornada até Ciandu (Chemenfu), cidade mandada construir pelo Grão-Cã que hoje reina, Kublai Khan. **Ele** fez erguer nesta cidade um palácio de mármore e de outras ricas pedras; com as salas e os quartos todos dourados, o conjunto é extraordinariamente belo.”



Kublai Khan (1215-1294) era o imperador na época em que Marco Polo viveu na China.

a) A quem se refere a palavra **ele**?

b) A que classe gramatical pertence o nome **Kublai Khan**?

A palavra **ele** foi usada no lugar de um substantivo que já havia aparecido no texto. Palavras como **ele**, que substituem um substantivo, classificam-se como **pronomes**.

2. Leia agora este trecho de uma reportagem sobre o livro de Marco Polo.

Nessa época [época em que viveu Marco Polo], destacam-se as cidades do norte da Itália, entre as quais Veneza, centro do comércio europeu com o Oriente, onde o **nosso** herói nasceu. **Seu** pai Nicolò, e **seu** tio, Maifeo, tinham feito uma viagem à terra de Kublai Khan extremamente bem-sucedida. Ao retornarem à Ásia, alguns anos depois, levam o jovem Marco, de 17 anos. Com olhos deslumbrados, algumas vezes bem abertos, outras nem tanto, ele descreve as maravilhas e curiosidades dos lugares onde passou [...]

Maria Clara V. Barros, Revista Galileu, São Paulo, Globo, fev. 2007.

a) As palavras **nosso** e **seu** também são pronomes. A quem elas se referem nesse contexto?

b) Que palavras esses pronomes acompanham?

c) Como se classificam gramaticalmente as palavras acompanhadas por esses pronomes?

Delmanto e Carvalho (2012:202)

Nesse exercício busca-se apenas identificar elementos no texto, sem maiores reflexões acerca do assunto. Segue-se ao exercício a definição de pronomes como “palavras que substituem ou acompanham um substantivo, apontando uma das pessoas

do discurso” (p.203).

Num primeiro momento, no item “Pronomes pessoais”, há apenas a classificação em retos e oblíquos, ao que se seguem alguns exercícios sem relação alguma com o uso de objeto direto anafórico ou formas de estabelecimento da coesão. O livro apresenta apenas exercícios do tipo (p.207):

Figura 4 - Exercícios

5. Veja o cartaz que anuncia um concerto realizado no município Ponte de Lima, em Portugal.

- No título do espetáculo, “Canção para vós”, aparece um pronome pessoal. Qual?
- A quem ele se refere?
- Os falantes brasileiros raramente empregam esse pronome. Se esse cartaz fosse produzido no Brasil, como provavelmente seria o título do concerto?
- Observe a foto. O que as pessoas estão fazendo?
- Considerando apenas o som das palavras **canção para vós** (sem levar em conta a grafia da palavra **vós**), podemos entender essa expressão de duas maneiras. Quais?



Delmanto e Carvalho (2012:207)

Em seguida, na seção “Fique atento... ao uso dos pronomes oblíquos”, apenas menciona-se que “os pronomes *-o, -a, -os, -as*, quando vêm após verbos terminados com *-r*, passam a *-lo, -la, -los, -las*”, seguido de um exemplo (p.212):

Figura 5 - Exercícios

Fique atento... ao uso dos pronomes oblíquos

1. Leia esta tira.

Jim Davis. Garfield. Porto Alegre: L&PM, 2010. v. 10: O rei da preguiça.

a) Ao oferecer uma lasanha a Garfield, qual a intenção de Jon?
 b) A que se refere a partícula **-la** em **comê-la**?
 c) Observe.
 comer + a = comê-la
 o pronome a sofre modificação após verbos terminados em r
 O que aconteceu com o verbo **comer** no encontro com o pronome **a**?
 d) O que aconteceu com o pronome **a**?
 e) Quais são as outras ocorrências semelhantes a essa na tira? A quem os pronomes se referem?

Os pronomes **o, a, os, as**, quando vêm após verbos terminados com **-r**, passam a **-lo, -la, -los, -las**. Exemplo: Garfield não quer ir ao veterinário, mas Jon vai levá-lo.

Delmanto e Carvalho (2012:212)

Não encontramos, nesse livro, nenhuma outra referência ao uso desses pronomes, bem como a sua utilização para o estabelecimento da coesão textual. Todo o conteúdo é exposto de forma insuficiente. Isso muito se deve ao fato de a exposição desse conteúdo ser feita não a partir de textos, mas por meio de frases soltas, artificiais. Por isso há tantas lacunas no ensino de coesão referencial.

Nos anos seguintes (7º, 8º e 9º) não houve uma descrição acerca do uso dos clíticos acusativos anafóricos, tampouco de outras variantes na representação do objeto direto anafórico, promovendo uma série de problemáticas para o ensino mais eficaz da coesão textual.

Por fim, a coleção “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães, muito difundida e adotada inclusive em escolas da rede privada, apresenta uma proposta de trabalho de leitura baseada nos gêneros textuais com uma seleção criteriosa de textos. Sua proposta de produção textual está fundamentada em especial nas teorias de gêneros do discurso com vistas à formação de leitores e escritores competentes em todos os tipos de textos de circulação social.

Os volumes são divididos em quatro unidades, cada uma com quatro capítulos. Todos estes têm uma seção destinada à produção de textos representativos de um gênero. Ao final de cada capítulo, há uma proposta de produção textual, “Agora é a sua vez”, em que o aluno é sensibilizado a produzir um texto do gênero em estudo naquele capítulo.

Dois capítulos de cada unidade são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções essenciais: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação (coerência/coesão/expressividade), A língua em foco e De olho na escrita. Na parte Para escrever com adequação, cada capítulo trata de um aspecto seja ele coesão, coerência ou expressividade.

No 6º ano, na seção “A língua em foco”, “O PRONOME”, o livro didático abre o assunto com a leitura da fábula “O sapo e o escorpião” (p.193). Após a leitura, os alunos devem responder a algumas questões referentes ao texto, conforme exemplo (CEREJA, 2012, p.193):

Figura 6 - Conceito

O PRONOME

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta fábula:

O sapo e o escorpião

Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.
 — Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? — perguntou o escorpião ao sapo.
 — De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer.
 — Mas, se eu te picar com meu veneno — respondeu o escorpião com uma voz terna e doce —, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo.
 O sapo concordou.
 Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada mortal do escorpião.
 — Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! — disse o sapo.
 E o escorpião simplesmente respondeu:
 — Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo.
 E eu não posso mudá-la.



(Helôisa Prieto. O livro dos medos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25.)

1. No trecho “— Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? — perguntou o escorpião ao sapo”, que palavra o escorpião usa para se dirigir ao sapo? *A palavra você.*
2. Na frase “Mas, se eu te picar com meu veneno”, que sentido a palavra **meu** acrescenta à palavra **veneno**? *A ideia de posse; indica a quem pertence o veneno.*
3. Durante a travessia do rio, o escorpião pica as costas do sapo e este, aborrecido, exclama: “Agora nós dois morreremos afogados!”. A quem se refere a palavra **nós**? *Ao sapo e ao escorpião.*
4. Leia a fala do escorpião no final da fábula e responda: A palavra **la** na expressão **mudá-la** se refere a que termo, citado anteriormente? *Ao termo minha natureza.*

Nesse caso, os autores tiveram o cuidado de articular o conteúdo “Pronomes” ao texto, mostrando sua função de produzir referencialização, o que já é um diferencial em relação a outros autores. No entanto, pecam por não preverem o uso de outras variantes em lugar do clítico. Nesse ponto, repetem o que fazem os outros: não contemplam o fenômeno da variação linguística, mantendo-se presos à gramática tradicional.

Após esses exercícios de apresentação do conteúdo, são apresentadas as classificações dos pronomes, seguidas de alguns exercícios de identificação desses mesmos elementos. Todas as atividades trabalhadas conforme a gramática tradicional. Observe a descrição que o livro didático faz na seção “Os pronomes e a coesão textual” (p.194), seguido de um exercício referente ao assunto:

Figura 7 - Conceito

CONCEITUANDO 

Compare os pares de frases abaixo:

Apasionado pela beleza da moça, o rapaz pediu à moça que se casasse com o rapaz.
Apasionado por **sua** beleza, o rapaz **lhe** pediu que se casasse com **ele**.

Veja que, na segunda frase, a palavra **lhe** se refere à **moça** e substitui essa palavra; a palavra **ele** se refere ao **rapaz** e também substitui essa palavra. A palavra **sua**, porém, não substitui **beleza**, mas acompanha essa palavra, indicando de quem é a beleza (da moça).
Palavras como essas, que substituem ou acompanham um nome, são chamadas **pronomes**.

Pronomes são palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente o substantivo.

Quando os pronomes são empregados no lugar de substantivos citados anteriormente no enunciado ou implícitos na situação, dizemos que eles são **pronomes substantivos**. Por exemplo, no texto lido, na frase “Mas, se eu te picar com meu veneno, [...] morro também.”, as palavras **eu** e **te** são pronomes substantivos, porque estão no lugar de **escorpião** e **sapo**, respectivamente.

Já em “**meu** veneno”, pelo fato de acompanhar o substantivo **veneno**, a palavra **meu** é um **pronome adjetivo**. Os pronomes adjetivos transmitem a noção de posse, de quantidade indeterminada, de localização espacial ou temporal, etc.

Os pronomes e a coesão textual

Os pronomes contribuem decisivamente para a construção da coesão textual, isto é, para a existência das conexões gramaticais que interligam as partes de um texto, fazendo com que este não seja um punhado de palavras e frases soltas. Releia estas frases do texto:

“Era uma vez um sapo e um escorpião **que** estavam parados à margem de um rio.”
“— Por que você fez **isso**, escorpião?”

Observe que os pronomes destacados se referem a palavras citadas anteriormente: **que** se refere ao sapo e ao escorpião, e **isso** se refere à picada do escorpião. O emprego deles evita a repetição dessas palavras.

Os pronomes têm, portanto, a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado, realizando as ligações gramaticais que chamamos de **coesão textual**.



Marcos Guilherme

Seguem-se a essa descrição alguns exercícios sobre o assunto (p.195):

Figura 8 - Exercícios

EXERCÍCIOS

1. Leia esta piada:

O professor pergunta ao Pedrão:
 — Diga ao menos quantos ossos tem o crânio humano.
 — Não me recordo, professor, mas tenho-os todos na minha cabeça...

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Lettura, 2001, p. 81.)



Dionédia

a) A que o pronome **os** se refere? *A ossos.*
 b) O pronome **minha** é um pronome substantivo ou um pronome adjetivo? *É um pronome adjetivo.*

2. Leia o texto a seguir, observando as palavras destacadas. Em seguida, para evitar repetição, substitua-as por pronomes, procurando manter o sentido das frases.

Não se sabe exatamente como surgiu a capoeira no Brasil. Alguns mestres afirmam que **a capoeira** foi inventada nas senzalas pelos escravos, que, proibidos de portarem armas, criaram uma luta que se parecia com uma dança. Quando treinavam, iludiam seus senhores, fazendo **seus senhores** pensar que estavam apenas dançando.

Outros dizem que a capoeira foi inventada em Angola e aperfeiçoada no Brasil. O que se sabe com certeza é que o bom capoeirista deve ter ginga, jogo de cintura, senso de humor e astúcia. Desequilibrar o adversário, fazer **o adversário** levar tombos inesperados, brincar com **o adversário** para assim demonstrar uma esperteza tranquila é muito mais importante do que ferir **o adversário**, vencendo **o adversário** rapidamente.

Dizem os mestres que na roda de capoeira se dá “a volta ao mundo”, descobrindo os segredos da vida, os perigos, as falsidades, mas também a força, a alegria e a energia. [...]

(Adaptado de: Heloisa Prieto. *Heróis e guerreiros – Quase tudo o que você queria saber*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995, p. 26.)

Classificação dos pronomes

Existem seis tipos de pronomes: os pessoais, os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos e os relativos. Neste capítulo, trataremos dos cinco primeiros.

Pronomes pessoais

Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

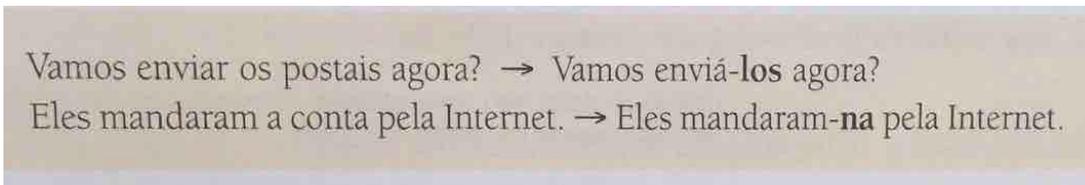
- o **locutor** (quem fala): 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);
- o **locutário** (com quem se fala): 2ª pessoa: **tu** (singular) ou **vós** (plural);
- o **assunto** (de quem ou do que se fala): 3ª pessoa: **ele** (singular) ou **eles** (plural).

Para indicar essas três pessoas que participam das situações de comunicação, empregamos os **pronomes pessoais**.

195

Os clíticos são apresentados na classificação dos pronomes (pronomes pessoais), numa perspectiva tradicional sem mencionar outras formas que competem para sua substituição no PB, conforme exemplo (p.196):

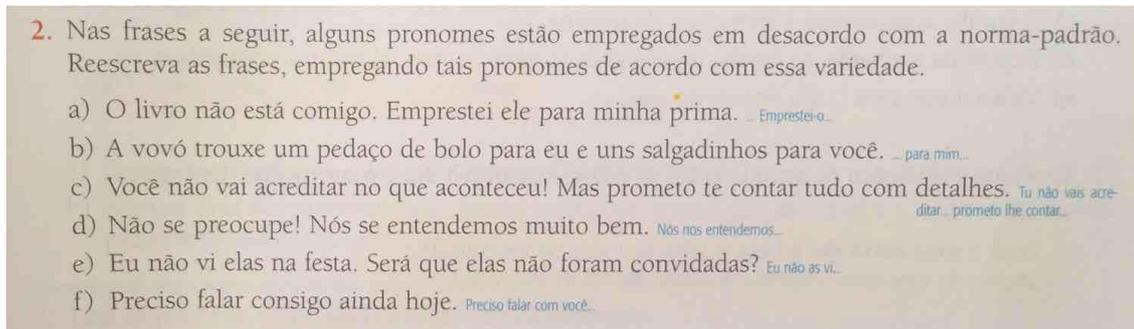
Figura 9 - Exemplificação



Cereja e Magalhães (2012:196)

Nas páginas seguintes, o livro apresenta diversos exercícios sobre pronomes, a maioria de identificação e classificação. Apenas um exercício (p.205) apresenta uma pequena reflexão sobre o uso dos clíticos anafóricos, numa perspectiva meramente tradicional. Constatamos o exposto pela observação do comando de questão e de um exercício apresentado no livro (p.205, exercício 2):

Figura 10 - Exercícios



Cereja e Magalhães (2012:205)

Logo, podemos verificar que o livro não só omite a descrição de outras possibilidades de representação do objeto direto anafórico, como trata a ocorrência de “ele” em função acusativa como “desvio gramatical” a ser corrigido pelo uso do pronome átono.

No 7º ano, unidade três, há uma seção “Para escrever com coesão”, os pronomes e a coesão textual. Nessa sequência, faz-se uma descrição acerca da coesão pronominal. Observe os exercícios 2, 3 e 4 e em seguida a definição apresentada (p.136):

Figura 11 - Exercícios

2. No 3º quadrinho, a que se refere:

- o pronome **essa**, empregado na fala do tigre? *Refere-se ao trabalho que Calvin tem de fazer: pesquisar, escrever e apresentar o relatório.*
- o pronome **o**, da frase “Eu que o diga.”? *Refere-se à grande tarefa mencionada pelo tigre.*

Professor: Se quiser, comente com os alunos que o pronome o, nesse contexto, tem o valor de pronome demonstrativo, equivalendo a isso.

3. No 3º quadrinho, Calvin afirma odiar sua professora. O humor da tira concentra-se no último quadrinho, quando Calvin revela o motivo de seu ódio. Qual é esse motivo? Por que ele surpreende? *Em vez de ter raiva da professora porque ela deu um trabalho difícil (o que seria a razão esperada), Calvin tem raiva dela porque ela deu um prazo de três dias; logo, ele vai ficar preocupado com isso durante mais tempo, embora só vá fazer o trabalho no dia anterior.*

4. No último quadrinho, Calvin emprega um pronome que retoma o assunto principal da tira. Qual é esse pronome? *isso*

Ao responder às questões acima, você pôde observar que os pronomes contribuem para construir a **coesão textual**, exercendo a função de retomar ou fazer referência a termos já citados no enunciado e evitar a repetição de termos ou mesmo de frases inteiras.

Cereja e Magalhães (2012:136)

Nesses exercícios, os autores valorizam o uso dos pronomes como fortes elementos de referência, levando os alunos a buscarem seus referentes dentro da estrutura textual.

Seguem-se alguns exercícios que pedem a localização de elementos no texto ou o uso “adequado” dos pronomes.

No exercício seguinte, o comando solicita a leitura de uma tira e na sequência traz algumas questões (p. 136):

Figura 12 - Exercícios

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, para responder às questões de 1 a 3.

(Niquel Ndusea – Com mil demônios! São Paulo: Devir, 2002. p. 14.)

- Qual pronome demonstrativo completa adequadamente o balão do 1º quadrinho: **esta**, **essa** ou **aquela**?
- No 2º quadrinho, o salva-vidas se dispõe a salvar a moça, pois pensa que ela está se afogando no mar e sendo comida por um peixe.
 - Que pronome substitui a palavra **moça** na frase “Vou salvar (a moça) com meu arpão!” e como fica o verbo? *la; salvá-la*
 - Por que ele emprega esse pronome? *Para não repetir a palavra moça.*

Cereja e Magalhães (2012:136)

No capítulo terceiro da mesma unidade, na seção “A língua em foco”, há as seguintes descrições, a saber: funções dos pronomes pessoais, variações dos pronomes oblíquos o e a, pronomes retos e pronomes oblíquos (p.172). Aqui apontam a função que os pronomes pessoais desempenham, seja de sujeito (caso reto) seja de objeto (oblíquo átono), mas nesta última excluindo quaisquer outras variantes para representação do objeto direto anafórico. Observe os exemplos presentes no capítulo:

Figura 13 - Conceito

CONCEITUANDO

Conforme você pôde observar, os pronomes pessoais desempenham nas orações as funções de sujeito e de objeto. Os pronomes pessoais do caso reto são empregados na função de sujeito e os do caso oblíquo na função de objeto.

Veja outros exemplos de emprego de pronome pessoal:

O ator colocou a máscara no rosto.

VTD OD

O ator colocou-a no rosto.

VTD OD

Os pronomes pessoais oblíquos átonos podem desempenhar a função sintática de objeto direto e de objeto indireto. Os de 3ª pessoa, que são **o(s)**, **a(s)** e **lhe(s)**, têm funções fixas: **o(s)**, **a(s)** têm a função de objeto direto e **lhe(s)** a de objeto indireto.

Alguém mandou flores à aniversariante.

VTDI OD OI

Alguém mandou-as à aniversariante.

VTDI OD OI

Alguém mandou-lhe flores.

VTDI OI OD

Cereja e Magalhães (2012:172)

O exercício abaixo constata o descrito acima (p.174):

Figura 14 -Exercícios

3. Substitua as expressões destacadas por pronomes oblíquos adequados:

a) “sempre que ia visitar **a rica velha**” *sempre que ia visitá-la*

b) “capaz de abalar **a fortuna do mais rico catarático**” *capaz de abalá-la*

c) “Não posso pagar **a conta do senhor escularápio**.” *Não posso pagá-la*

d) “agora, não consigo enxergar nem **os móveis da sala**” *agora, não consigo nem enxergá-los*

Cereja e Magalhães (2012:174)

Por fim, nos livros de 8º e 9º anos não há qualquer referência ao uso dos objetos diretos anafóricos de terceira pessoa.

Pelo exposto, podemos perceber que as coleções analisadas estão longe de contemplar o que propõem os documentos oficiais sobre a abordagem da variação linguística no tocante à descrição do objeto direto anafórico de terceira pessoa, visto que

ainda expõem o assunto numa perspectiva tradicional, não abordando outras variantes na representação dessa variável linguística no PB, conforme apontam os estudos de Duarte (1989), de Freire (2000, 2005, 2011), de Averbug (2000) e de Silva (2014).

3.3 – Práticas docentes

Nesta seção, serão apresentadas as práticas de ensino encontradas em sala de aula no que diz respeito à abordagem da variação linguística, a partir das respostas obtidas por meio de um questionário (anexo 1) aplicado a professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da aplicação do questionário foi verificar se a prática dos professores continua sendo tradicional ou se já inclui o tratamento da variação linguística na descrição dos fatos da língua.

Assim, foram coletados dados de onze informantes, dos quais quatro são do sexo masculino e sete, do sexo feminino. A maioria afirmou ter mais de dez anos de experiência, com exceção de um que mencionou ter menos de cinco anos como regente de turma, embora tenha se graduado em 2004. Todos os entrevistados disseram ter concluído a graduação antes de 2006. Dos onze informantes, seis concluíram curso de especialização e dois concluíram o mestrado. Dois entrevistados estão cursando a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e, por fim, um informante tinha apenas a graduação. Todos são regentes de turma nas redes pública e privada de ensino.

A partir das análises das respostas ao questionário, os informantes foram divididos em dois grupos distintos, a saber:

- I. Profissionais que assumiram não trabalhar variação linguística por diferentes razões (culpa do material didático, falta de oportunidade, defasagem dos alunos...).
- II. Profissionais que afirmaram trabalhar com variação linguística de alguma forma em suas aulas.

Quatro informantes foram incluídos no grupo I, por terem assumido não trabalhar com variação linguística. Um desses informantes, quando questionado sobre o ensino de coesão textual com foco no objeto direto anafórico, afirmou nunca ter

ensinado esse conteúdo. O informante apontou a dificuldade de aprendizagem das turmas, como demonstra a resposta abaixo:

- 2) Nunca consegui chegar a esse assunto de forma clara, pois nunca fui responsável por uma turma com uma vivência textual que pudesse compreender. Tenho sempre que sanar outros quesitos importantes à construção primária do texto, como a formação de parágrafos. (informante 7)

Ao responder à terceira e quarta perguntas, o informante confirma não conseguir trabalhar coesão referencial em suas turmas, apontando a defasagem dos alunos em relação aos conteúdos:

- 3) Mais uma vez preciso admitir que as deficiências das turmas com as quais trabalhei eram tão profundas no conteúdo gramatical básico que nunca consegui chegar a ensinar tal conteúdo mencionado na pergunta. Poucos alunos chegam ao fundamental 2 entendendo o mínimo do conteúdo gramatical do ciclo anterior. (informante 7)
- 4) Nunca ensinei objeto direto. (informante 7)

Alguns informantes assumiram não trabalhar com variação linguística, especialmente em relação à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, porque se apoiam em materiais didáticos que só contemplam a variante de prestígio descrita pelas gramáticas tradicionais. Observemos a resposta abaixo:

- 4) Creio que não, pois geralmente o professor se apoia em materiais didáticos preestabelecidos para nortear sua prática. E esses materiais, em geral, não abordam a representação do objeto direto levando em consideração a diversidade linguística do Brasil. Em muitos casos, falta reflexão teórica para reencaminhar prática de ensino dos conteúdos ensinados pela escola. (informante 8)

Nessa resposta, fica evidente que o informante não contemplou a própria prática pedagógica, mas sim o que ele julga ser a prática do professor de Língua Portuguesa de modo geral. No entanto, sua resposta deixa explícitas não só a deficiência dos materiais didáticos quando o assunto é variação linguística, como também poderia ser uma falta de reflexão dos próprios profissionais sobre a questão, o que confirma a necessidade de uma formação continuada desses profissionais.

A seguir, temos mais uma resposta que generaliza a ação do profissional em relação ao ensino de variação linguística em sala de aula:

5) Não. Na maioria das vezes é abordado o tema de modo superficial, tanto por mim como, pelo que vejo, de colegas de trabalho. (informante 9)

Sete professores foram incluídos no grupo (II) por apresentarem respostas que mostraram certa consciência em relação ao trabalho com variação linguística, embora alguns não especificassem exatamente como fazem isso. Curiosamente, um dos informantes, na questão 1 sobre a sua prática em sala com variação linguística, respondeu que trata a língua a partir de contínuos:

1) Sim. Em aulas de leitura e análise de textos, procuro destacar marcas linguísticas que identificam o locutor e o interlocutor do texto. Além disso, uma das minhas práticas docentes cotidianas é construir a consciência de contínuos linguísticos nos alunos mediante situações de uso da língua que aparecem em aula. (informante 1)

Fica evidente, pelo menos em tese, que o docente acima busca fazer um trabalho voltado para a prática social, construindo um saber pautado nos contínuos, o que se aproximaria do proposto por Bortoni-Ricardo (2004), de forma a produzir saberes que levam em consideração a língua em uso e não somente a descrita pelas gramáticas tradicionais. Por outro lado, o mesmo docente não descreveu, na prática, como lida com a apresentação das variantes que concorrem para a realização do objeto direto anafórico.

Outro informante, ao responder à mesma questão, contemplou em suas práticas pedagógicas a língua em uso, valorizando o falar individual e as práticas sociais do grupo em que o estudante está inserido. Vejamos:

1) Sim. Além de trabalhar o tema de forma organizada, planejada, em algumas aulas, por meio de textos, poemas e músicas previamente selecionados, trabalho também o tema espontaneamente de acordo com alguma situação que apareça: uma gíria nova falada por um aluno, um trecho de uma música (geralmente um *funk*) cantarolada por outro, um termo curioso e de desconhecimento dos alunos, e às vezes até meu mesmo, trazido por um aluno de uma outra região do país. Enfim, é um tema possível de vir à tona a qualquer momento e de ser trabalhado de forma leve, com bom humor e que nos dá a oportunidade de sempre buscar quebrar o preconceito. Muitas vezes eu aprendo com meus alunos. (informante 2)

Talvez o maior problema na prática docente vislumbrada nessa resposta seja a identificação da variação linguística com o uso de gírias, de termos lexicais

desconhecidos dos alunos e de expressões de outra região, de modo que reduz o fenômeno da variação linguística a uma questão de informalidade (*funk*) ou a uma mera diferença de vocabulário entre regiões diferentes. Ao responder à questão 5, o mesmo informante ratificou uma prática pautada na variação linguística, contemplando em suas aulas outras variantes para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa que não somente o clítico acusativo, valorizado pelas gramáticas tradicionais, embora a resposta mostre uma polarização no tratamento do tema:

5) Ao falarmos de variação linguística, não podemos deixar de falar sobre essa possibilidade, já que de fato ocorre entre nós falantes. Quem nunca disse “Eu vi **ele**.”? Não podemos desprezar esses usos, mas devemos salientar a importância de saber empregar cada um deles de acordo com o contexto, com a situação. (informante 2)

Nesse caso, de acordo com o informante, a variante *ele* estaria restrita a determinados contextos, o que talvez seria uma forma de reduzir o fenômeno a linguagem formal x informal.

A resposta abaixo, de um terceiro informante, também contempla outras variantes na representação do objeto direto, como o pronome reto e o objeto nulo:

5) Costumo assinalar o preenchimento, num contexto informal, do objeto pelo pronome pessoal reto (ele/ela) ou até mesmo o não preenchimento (objeto nulo), buscando pelo contexto o seu referente. (informante 3)

No entanto, nessa resposta, o informante creditou somente ao “contexto informal” a variação linguística, o que é um equívoco, pois é preciso que os professores estejam conscientes de que o fenômeno não se restringe ao “contexto informal”, visto que há contínuos de variação, senão vamos cair numa polarização “formal” x “informal”, o que é um equívoco: hoje, por exemplo, é possível ouvirmos jornalistas usando o pronome “ele” como objeto direto em contextos que são tradicionalmente considerados formais, como numa reportagem para um telejornal. Percebemos, dessa maneira, que há professores que até se proponham a trabalhar a variação linguística em sala de aula, mas estão fazendo isso a partir de uma polarização que acaba reproduzindo, de certa forma, a dicotomia “português culto” x “português coloquial”, como se estas fossem duas categorias estanques.

Fica uma dúvida: quem afirmou trabalhar com contínuos, será que realmente trabalha com os contínuos? A julgar pelas respostas à questão 5, parece que não.

Certamente reconhecer a importância de abordar a variação linguística em sala de aula já representa um avanço, mas falta ainda uma melhor compreensão do fenômeno, a fim de não reduzi-lo a uma mera polarização formal x informal.

Outros informantes desse grupo disseram trabalhar com variedades linguísticas, no entanto foram superficiais em suas respostas. Observemos as respostas desses informantes:

- 1) Sim, combatendo o preconceito, mas destacando a necessidade do domínio da variante de prestígio. (informante 4)

O informante 4, ao responder à questão 1, afirma abordar o tema da variação linguística, mas não descreve de fato como faz esse trabalho e ainda reproduz a prática tradicional do prestígio à variedade culta.

O mesmo informante, na questão 5, apresenta uma resposta superficial, reduzindo o trabalho com variação linguística a uma polarização:

- 5) Fazendo referência a variações linguísticas, linguagem coloquial/informal. (informante 4)

O informante 5, nas questões 1 e 5, não apresenta práticas pedagógicas que contemplem ações bem direcionadas para tratar do assunto. Observemos:

- 1) Sim, mostrando aos alunos as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada. (informante 5)
- 5) Levando os alunos a refletirem e tentarem usar o objeto direto anafórico de diferentes maneiras sem alteração de sentido. (informante 5)

Nas respostas acima, todos concordam com a importância de trabalhar com variação linguística em sala de aula, mas não deixam claro se isso é uma prática constante em suas aulas, já que são respostas pouco elucidativas e que procuram satisfazer a pergunta em questão, não transparecendo uma prática real e efetiva. Na verdade, o que se nota é a reprodução de velhos padrões: toda variação linguística é atribuída a “contexto informal” de uso da língua, como se não houvesse variação nos

usos ditos “formais”. Isso certamente vai de encontro aos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004).

Após a análise das respostas dos docentes ao questionário, podemos, de forma geral, ratificar a necessidade de o profissional estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois, com uma formação continuada, ele poderá aprimorar seu conhecimento e, com isso, melhorar sua prática docente. Os informantes que apresentaram uma formação continuada, como cursos de especialização ou mestrado, mostraram certa preocupação com a abordagem do fenômeno variação linguística, o que de certa forma já é um avanço considerável para uma mudança no ensino de Língua Portuguesa, mesmo que ainda precisem avançar mais no que diz respeito à compreensão desse fenômeno.

Na contramão desses profissionais, estão os docentes que declararam não ter feito nenhum curso de formação continuada, tendo-se graduado há cinco anos ou mais. Esses profissionais apresentaram uma prática docente tradicional, repetindo o ensino como há décadas é feito, sem reflexões acerca da importância de um ensino de língua que leve em consideração as suas pluralidades e as suas variantes.

Em última análise, o objetivo principal do questionário aplicado foi justamente fazer uma fotografia da prática pedagógica presente em muitas escolas públicas a respeito da abordagem da variação linguística. Por um lado, verificou-se que há quem não trate do fenômeno; por outro, constatou-se que quem o faz costuma reduzir os fenômenos linguísticos variáveis a uma polarização formal x informal, não levando em conta que a variação ocorre ao longo de um contínuo. Por essa razão, este trabalho tem como proposta trazer uma prática pedagógica que leve em conta essa questão, o que será demonstrado na metodologia a ser descrita no próximo capítulo.

4- PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa — aspectos da Gramática do Texto sobre coesão referencial aliados aos conceitos da Sociolinguística Variacionista —, bem como a metodologia a ser empregada no tratamento do ensino do objeto direto anafórico de terceira pessoa.

4.1. A Gramática do Texto

Um novo ramo da Linguística que começa a surgir na década de 60 do século passado, a Linguística Textual, nomenclatura substituída recentemente por Gramática Textual ou Gramática do Texto, que tem por objetivo o texto. Fávero e Koch (2008) mencionam que

sua hipótese de trabalho consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem. (FÁVERO & KOCH, 2008: 11)

A Gramática do Texto procura investigar os fenômenos que colocam o texto num lugar de destaque dentro da Linguística Geral. A palavra ou a frase, isoladas, não interessam ao estudo desse novo ramo da linguística. Os autores destacam ainda que as causas para o surgimento de uma gramática do texto seriam as lacunas das gramáticas da frase, de modo que foi proposta uma gramática que desse conta do texto e do contexto em sua plenitude. De forma geral, a gramática isoladamente não dava conta de aspectos como entoação, pronominalização, referenciação e outros aspectos relacionados à coerência e coesão textuais. Fávero & Koch (*op. cit.*) expõem que

cabe à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ele se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico). (FÁVERO & KOCH, 2008: 13).

Assim a Gramática do Texto não deve ser compreendida como uma simples sequência de enunciados, mas como um todo em torno do qual se destacam sentidos e contextos cuja compreensão deriva de uma competência específica do falante. De forma

lógico-cognitiva, pode-se salientar a contribuição que a linguística do texto pode oferecer a outras disciplinas sem relação com a própria linguística, o que as autoras supracitadas destacam como papel interdisciplinar da Gramática do Texto.

Pelo exposto, percebemos que esse ramo da Linguística surge da necessidade de completar os hiatos deixados pela gramática da frase de forma que esta se realize em sua concretude. Entender o texto não como um aglomerado incoerente de palavras, mas como uma sequência lógica e coerente que estabelece uma relação com o mundo extratextual.

Ao reescrever um texto, resumir ou mesmo parafrasear, bem como atribuir título a um dado texto, o falante está fazendo uso de uma gramática textual. Essas sequências lógicas e coerentes são habilidades do usuário da língua que domina sua estrutura e seu uso.

Fávero e Koch (2008:15) descrevem algumas tarefas básicas da Gramática do Texto:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; b) levantar critérios para delimitação de textos, já que a completude é uma das características essenciais do texto; c) diferenciar as várias espécies de texto.

A relação que o texto estabelece não somente com o sujeito, mas também com o mundo que o cerca atribui a ele a denominação de texto. O que faz com que um texto seja considerado um texto vai além da simples concatenação entre palavras no seu interior, é a relação entre texto, sentido e discurso. Lewandowski (1975 *apud* FÁVERO & KOCH, 2008) diz que “Texto é sinônimo de discurso. A introdução do conceito de discurso demonstra que os elementos linguísticos só podem ocorrer interligados e dotados de significado e sentido”.

Segundo Koch (2005: 17) “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto - co - enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”.

Ao relacionar texto e discurso, cabe-nos algumas observações acerca da definição de discurso e sua relevância para a Gramática do Texto.

Para Dijk (1972 *apud* FÁVERO & KOCH 2008),

o discurso é a unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação, ao passo que o texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. (FÁVERO & KOCH, 2008: 24).

O discurso, dessa forma, está intimamente relacionado à operação de construção de sentido, estabelecimento da sequência lógica do texto e da manutenção da coesão e da coerência textuais. Fávero e Koch (*op. cit.*) postulam que

em um discurso, ocorrem, normalmente, incorreções gramaticais, falsas interrupções, incoerência parcial etc. O texto, por sua vez, é mais abstrato, produto de vários componentes, não só gramaticais como estilísticos, retóricos, esquemáticos (p. ex., a narrativa), além de outras estruturas não concernentes à linguística propriamente dita. (FÁVERO & KOCH, 2008: 24).

Alguns elementos descritos pela Gramática do Texto estão intimamente relacionados à sua estrutura, bem como a contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade.

A coesão é um dos aspectos importantes e fundamentais da Gramática do Texto. Fávero (2006: 9) entende a coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto, de modo que a interpretação de um elemento depende da de outro.

Ao expor a dependência que um elemento tem de outro para que se estabeleça o sentido de um texto, defende a ideia de interpretação entendida como uso de recursos linguísticos (pronomes e itens lexicais anafóricos, além de conectores) para a construção do sentido do texto, não se referindo aqui à conectividade de ideias, mas de elementos dentro do texto.

Fávero (2006:10), citando Beaugrande e Dressler (1981), define coesão:

A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos e vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência;
(FÁVERO, 2006: 10, *apud* Beaugrande e Dressler, 1981)

Por fim, Fávero (2006: 90) descreve a coesão como uma relação linear entre as sentenças, visto que ela é a responsável pela contiguidade e manutenção do texto.

Dessa forma, a autora classifica a coesão em termos da função que exercem

esses mecanismos na construção do texto: referencial e sequencial, que descreveremos a seguir.

Segundo Koch (2003: 31), a coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outros elementos nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Logo, devemos entender por coesão referencial a utilização de certos elementos linguísticos cuja função é estabelecer uma referência a alguma coisa necessária a sua interpretação, que, segundo Fávero (2006: 18), constitui um primeiro grau de abstração, em que o leitor relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive. Observemos, *a priori*, o exemplo encontrado em Fávero (2006: 12):

Comemora-se este ano o sesquicentenário de Machado de Assis. As comemorações devem ser discretas para que dignas de nosso maior escritor. Seria ofensa à memória do Mestre qualquer comemoração que destoasse da sobriedade e do recato que ele imprimiu na sua vida, já que o bruxo do Cosme velho continua vivo entre nós.

Nesse exemplo, *Machado de Assis* foi substituído por vários elementos: *nosso maior escritor*, *Mestre*, *bruxo do Cosme Velho* e *ele*. Observamos assim uma série de elementos referenciais para o item *Machado de Assis*.

Koch (2014: 123) define coesão referencial como

as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina progressão referencial. Defende-se, hoje em dia, a posição de que a referenciação, bem como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos do discurso.

Dessa forma, esses referentes são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, designando as coisas do mundo, por isso o fato de relacionar a referenciação com uma atividade inteiramente discursiva.

A referência relaciona-se a um objeto já mencionado no texto, através da anáfora, quando um termo retoma um signo já expresso anteriormente (O goleiro agarrou a bola_i, mas deixou-a_i cair) ou da catáfora (quando um signo é antecipado no texto (Só desejo isto_i: que você não se esqueça de mim_i). Portanto, o referente, neste caso, se constrói no desenrolar do texto, modificando-se a cada novo “nome” que se lhe

dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Isto é, o referente é algo que se (re)constrói textualmente (Koch, 2003: 31).

Já a coesão sequencial faz progredir o texto, promove o avanço da informação, sem a retomada de sentenças ou estruturas. Segundo Koch (2014: 151) chama-se sequenciação textual aos diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio da meada. A coesão sequencial pode ocorrer por “sequenciação temporal” ou por “sequenciação por conexão”.

A sequenciação temporal indica o tempo do mundo real, uma localização temporal, observemos o exemplo de Fávero (2006: 34):

1. Vim, vi, venci.
2. Venci, vi e vim.

Segundo a autora, a coesão sequencial temporal ocorre no período 1 e não no 2, pelo fato de termos em 1 uma ordenação linear dos fatos.

Na sequenciação por conexão os enunciados estão subordinados uns aos outros, numa interdependência semântica, sendo expressas por operadores tipo lógico-discursivo e pausas. Segundo Fávero (2006: 35), esses operadores têm por função estruturar, através de encadeamentos, os enunciados em textos, dando-lhes uma direção argumentativa, isto é, orientando o seu sentido em dada direção. São, de certa forma, elementos de conexão e estabelecem determinadas relações de sentido.

Observe o exemplo abaixo extraído de Koch (2003: 54):

Era uma aldeia de pescadores de onde a alegria fugira e os dias e as noites se sucediam numa monotonia sem fim, das mesmas coisas que aconteciam, das mesmas coisas que se diziam, dos mesmos gestos que se faziam, e os olhares eram tristes, baços peixes que já nada procuravam, por saberem inútil procurar qualquer coisa, os rostos vazios de sorrisos e de surpresas, a morte prematura morando no enfado, só haviam condenado a si mesmos, sem esperanças, nenhuma outra praia pra onde navegar...

(Rubem Alves, A aldeia que nunca mais foi a mesma, folha de São Paulo, 19 de maio de 1984)

Nesse, trecho, o autor utiliza alguns operadores fundamentais para passar a ideia de mesmice, como a repetição de algumas estruturas, a reiteração do conectivo *e*, além

da utilização de vocábulos ligados semanticamente à mesmice: monotonia, enfado, rotina, dia a dia. Esses elementos são os responsáveis pela progressão do texto.

Por uma questão de recorte descritivo, este trabalho terá por foco a coesão referencial, especialmente no tocante ao objeto direto que retoma um item mencionado no discurso.

Em Koch (2005), distinguem-se algumas estratégias de coesão referencial. Essas estratégias permitem a construção, no texto, de cadeias referenciais, são elas: o uso de pronomes ou elipses (pronome nulo), uso de expressões nominais definidas e uso de expressões nominais indefinidas.

A retomada se dá quando um componente é retomado ou precedido por uma pro-forma — elemento gramatical representante de uma categoria como o nome. A autora enfatiza que somente os pronomes pessoais de terceira pessoa podem ser considerados pro-formas, ou seja, substitutos textuais. Constata-se no exemplo citado pela autora:

[Os pais de (Pedro)]_i morreram. Ele_j os_i amava muito.

No exemplo acima, temos dois elementos retomados: pais e Pedro. Os pronomes pessoais de terceira pessoa (*Ele* e *os*) são pro-formas, segundo definição de Fávero (2006), e retomam os itens lexicais (*Pedro* e *pais*, respectivamente).

Tendo em vista o exposto, vale destacar que trataremos da coesão no processo de anaforização, que tradicionalmente é descrita como aquela que se dá por meio de pronomes. Especificamente, vamos nos debruçar sobre a realização do objeto direto anafórico, ou seja, o objeto direto que retoma um elemento que já apareceu no discurso.

4.2. A Sociolinguística Variacionista

Aliados aos conceitos da Gramática do Texto acima expostos, trataremos do processo de anaforização do objeto direto à luz de contribuições da Sociolinguística Variacionista ao ensino.

A Sociolinguística Variacionista, segundo Wiedemer (2009), surge com o objetivo de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta o contexto social de produção, observando o uso da língua dentro da comunidade de fala.

A Sociolinguística, por conseguinte, entende a língua não como uma estrutura homogênea, mas passível de variações de inúmeras naturezas. Apresenta a língua em seu uso espontâneo, levando em consideração os aspectos socioculturais dessa produção, o que a Sociolinguística chama de variedades linguísticas. Assim, toda comunidade apresenta um repertório verbal próprio. Dessa forma, determinada cultura não é superior à outra, o que Bortoni-Ricardo (2014: 12) define como relativismo cultural, “segundo o qual uma manifestação de cultura não é intrinsecamente superior a outra”. Alkmim (2008) chama de repertório verbal o conjunto de variedades linguísticas utilizadas por uma comunidade.

De acordo com Labov (1968 *apud* WIEDENER, 2009: 129):

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo pela participação em um conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso.

Assim, uma das ocupações da Sociolinguística é mostrar essas variações pressionadas por fatores sociais e linguísticos, mostrando a língua como uma unidade heterogênea, não como um sistema estagnado, isso por entender a língua como um elemento social que reflete as diferenças representadas pelos grupos sociais, como um fator importante na identificação desses grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Mollica & Braga (2015: 9) descrevem que as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Ou seja, a língua é social, não pertence ao indivíduo, mas à comunidade em que esse indivíduo está inserido.

A Sociolinguística Laboviana não deve ser entendida como uma teoria da fala, tampouco o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (cf. COAN & FRETAG, 2010). Assim, segundo as mesmas autoras (p. 176):

A sociolinguística que Labov propõe é aquela com o propósito de estudar a estrutura e a evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo a área usualmente chamada de Linguística Geral, a qual lida com Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. Quando Labov fala de heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada. A variação sistemática é um caso de modos alternativos de dizer a mesma coisa, sendo esses modos portadores do mesmo significado referencial.

Então, a Linguística Laboviana tornou-se sinônimo do estudo de variação e mudança linguísticas que são observadas em todas as comunidades de fala, levando em consideração fatores sociais (classe social, sexo, idade, escolaridade) e linguísticos (variáveis internas da língua).

É notório, dessa forma, que toda comunidade, em relação aos aspectos linguísticos, apresenta-se de forma plural, heterogênea, por isso a escola não pode ignorar essa pluralidade. As diferenças linguísticas estão presentes em sala de aula de forma clara e incisiva. Essas diferenças devem ser respeitadas pela escola, pelo professor e pelo próprio aluno. Coan & Freitag (2010), a partir das contribuições da Sociolinguística Laboviana assinalam que

um novo modo de se fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais.

Os PCN têm como um dos principais objetivos o reconhecimento e a valorização, no ambiente escolar, do fenômeno da variação linguística (PCN, 2008: 29)

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas (*sic*), geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

Labov (1966 *apud* WIEDEMER 2009: 131) traz o conceito de regra variável que deve apresentar frequência expressiva de uso e modelar-se à interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, formas variantes que, segundo Wiedemer (*op. cit.*), devem atender a dois requisitos: manutenção do significado e possibilidade de ocorrência num mesmo contexto, ou seja, dizer a mesma coisa de formas diversas.

Do mesmo modo, Camacho (2008) aborda o conceito de variação como a representação de duas formas ou mais alternativas sem que ocorra mudança no seu significado principal em um mesmo contexto. Trata-se, dessa forma, do conceito de variável dependente que é o conjunto de variantes que compõem duas ou mais formas concretas de uso. Esta pesquisa tratará da variável dependente *objeto direto anafórico*

de 3ª pessoa, que apresenta quatro variantes (clítico, pronome lexical, sintagma nominal anafórico e objeto nulo) em sua realização.

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), em texto seminal da teoria da Variação, descrevem a teoria de regra variável, segundo a qual toda variação é condicionada. Segundo eles, as regras variáveis apresentam dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade, constituindo-se como variantes de uma mesma variável. Assim os mesmos autores descrevem os fatores que condicionam a mudança linguística: transição, restrições, encaixamento, implementação e avaliação.

Transição é a mudança de um estado da língua a outro, um processo gradual (Como as pessoas continuam falando enquanto a língua muda? Como uma mudança acontece?). Em outras palavras, um mesmo falante usa ora uma forma, ora outra, sem se ater ao fato de que a língua está mudando.

As restrições são os condicionamentos ou restrições linguísticas que irão determinar os contextos de ocorrência das variantes durante uma mudança linguística, são as condições de mudança, ou, em outros termos, conjunto de circunstâncias linguísticas e sociais que tendem a favorecer ou desfavorecer o uso de uma ou outra variante, assim se correlacionando ao uso da variável dependente sob análise (MOLLICA & BRAGA, 2015: 148). Seria, dessa forma, o que determina possíveis mudanças ou que propicia condições para que a mudança ocorra, essas condições de mudança ocorrem em razão de fatores extralinguísticos ou externos — idade, sexo, nível de escolaridade — e linguísticos ou internos — as estruturas linguísticas em que ocorrem as variantes — (cf. WLH, 2006 [1968]).

Sobre a avaliação, os falantes não percebem os estágios iniciais de mudança linguística, pelo fato de esses estágios estarem no plano da inconsciência desses indivíduos. No entanto, em determinado ponto do processo de variação linguística, os membros de uma comunidade passam a avaliar as variantes que concorrem na representação da variável, de modo que avaliações negativas podem afetar a trajetória de uma mudança linguística.

Encaixamento refere-se a como formas variantes se encaixam no sistema de relações estruturais (intralinguísticas) e sociais. Por fim, implementação relaciona-se aos motivos da mudança, sua origem numa estrutura social e linguística.

Na pesquisa em questão, consideraremos em parte os conceitos de *restrições* e de *avaliação*, já que verificaremos um condicionamento externo (os diferentes gêneros

textuais distribuídos ao longo do contínuo) que determina a ocorrência das variantes que substituem o clítico acusativo, bem como perceberemos o comportamento que os alunos apresentarão no uso de cada uma dessas variantes, identificando as que são mais frequentes nos textos de menor e de maior letramento.

4.3. Metodologia

Esta pesquisa está baseada nos aportes teóricos da Gramática do Texto e da Sociolinguística Variacionista, uma vez que descreve, em textos de alunos de turmas de 9º ano do EF, o emprego das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa como estratégia de coesão referencial, num contínuo oralidade-letramento. Para tanto, foi elaborada e aplicada uma sequência didática com atividades de produção textual em gêneros representativos dos diferentes pontos desse contínuo.

4.3.1. Os contínuos

Para compreender o fenômeno da variação linguística no PB, Bortoni-Ricardo (2004) propõe três linhas imaginárias ou contínuos que são os seguintes: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, segundo Bortoni-Ricardo (2004: 52), estão situados os falares rurais mais isolados em oposição aos falares urbanos. Estes apresentam a característica de terem sofrido diversas influências de codificação linguística no seu processo sócio-histórico: padronização da escrita, obras literárias e escola, entre outros. Por sua vez, os falares rurais ficaram mais isolados regional e culturalmente, principalmente, pelas dificuldades geográficas.

Com o desenvolvimento do comércio, crescimento das indústrias, bem como a instalação de instituições sociais nos meios urbanos, figurou-se a necessidade de implementar culturas de letramento, que utilizam, principalmente, estilos mais monitorados da língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral.

Bortoni-Ricardo (2004:52) reforça que

há domínios sociais onde predomina uma cultura de oralidade, por exemplo, o domínio do lar, e há outros, como o domínio da escola, dos hospitais, dos escritórios, das repartições públicas, dos cartórios etc., onde predominam culturas de letramento.

Dessa forma, estamos, a todo momento, em contato com essas duas culturas: de oralidade e de letramento. No ambiente familiar, por exemplo, entramos em contato com uma cultura mais oral; enquanto na escola e em outras instituições sociais, necessitamos de uma modalidade mais monitorada, uma cultura de letramento.

A autora representa, em um dos polos desse contínuo, as variedades rurais; no outro polo, as variedades urbanas; num espaço entre eles, uma zona chamada rurubana, formada por migrantes de origem rural que preservam suas culturas originais, principalmente, o seu aporte linguístico. Logo, podemos situar qualquer falante brasileiro em algum ponto desse contínuo, dependendo da região onde nasceu e viveu.

Já no contínuo de oralidade-letramento, encontramos eventos de comunicação mediados pela língua escrita em um dos polos e, no outro, eventos mediados pela língua oral, sem influência direta da língua escrita.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os eventos de letramento são apoiados pelos textos escritos, que possuem regras mais rígidas e um compromisso mais direto com a tradição gramatical, enquanto os eventos de oralidade se identificam com o uso da língua oral, que é mais espontânea e normalmente não se prende aos ditames das prescrições contidas nos compêndios gramaticais.

No contínuo de monitoração estilística, podemos situar as interações num contexto menos ou mais monitorado. Numa conversa de bar, por exemplo, teremos um evento menos monitorado, pois as interações são espontâneas e não planejadas. Já num discurso planejado, em que há uma preocupação maior, um tratamento mais cerimonioso, temos um evento mais monitorado. Bortoni-Ricardo decreve alguns fatores que nos levam a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (2004: 63).

Por isso, dependendo do ambiente (universidade, festa ou bar), do interlocutor (advogado, amigo ou médico), do tópico da conversa (formal ou informal), observaremos um evento menos monitorado ou mais monitorado.

Pelo exposto, verificamos que o PB sofrerá a influência desses três contínuos, observando usos linguísticos diferentes em diversos contextos.

Nesta pesquisa, optamos pelo contínuo de oralidade-letramento. Os informantes (alunos) que participaram desta pesquisa pertencem a um mesmo grupo social urbano, o que impediria uma análise do ponto de vista do contínuo rural-urbano. Por outro lado, o contínuo de monitoração-estilística não daria conta do fenômeno, pois um tratamento cerimonioso exigido em situações ditas formais não implica necessariamente o uso de

estruturas prestigiadas pela gramática tradicional: isso dependerá do processo de letramento a que o indivíduo foi submetido (DUARTE & SERRA, 2015). Por conseguinte, optou-se pelo contínuo de oralidade-letramento, visto que pressupõe esse processo de letramento a partir da análise dos diferentes gêneros numa sequência didática: desde os mais comprometidos com a tradição gramatical (textos representativos de eventos de letramento) até os menos comprometidos com essa mesma tradição (textos representativos de eventos de oralidade).

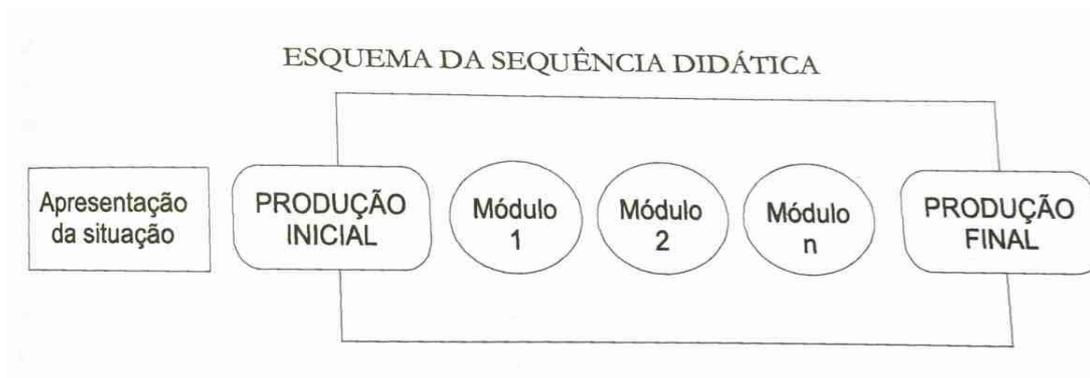
Nesta pesquisa, ao tratarmos do contínuo de oralidade-letramento, utilizamos gêneros diversos distribuídos ao longo de uma escala: (a) os mais próximos da oralidade, por representarem tentativas de reprodução da fala espontânea, como as *histórias em quadrinhos (HQ)*; (b) aqueles com um menor grau de oralidade, mas que não representam eventos completos de letramento, dado seu caráter mais leve em relação à observância das prescrições da tradição gramatical, como as *crônicas*; (c) aqueles com um grau de letramento maior, como as *reportagens*.

4.3.2. Sequência didática

Segundo Dolz *et al.* (2004:97), *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Dessa forma, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, bem como escrever ou falar de forma a atender a determinada situação de comunicação. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Sua finalidade é, pois, proporcionar aos alunos um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero ou aquisição de um conteúdo.

Observemos o seguinte esquema proposto por Dolz *et al.* (2004: 83) e que serviu de base para a elaboração das atividades presentes nesta pesquisa:

Figura 15 - esquema



Dolz *et al.* (2004: 83)

Essa sequência didática criou contextos de produção reais e o desenvolvimento de atividades múltiplas e variadas para recuperar os conceitos de coesão referencial com foco no objeto direto anafórico de terceira pessoa.

A partir desse esquema, apresentamos uma sequência didática, que abrange sete etapas, descritas abaixo:

Etapa 1: Apresentação da situação

a) Objetivos:

- Fomentar conversas sobre o tema (ou seja, como evitar repetição de itens já mencionados no discurso);
- Reconhecer as ocorrências de objeto direto em um texto.

b) Atividades

- Leitura silenciosa e posteriormente coletiva de texto com muitas repetições de itens (não só na função sintática de objeto direto, mas também de outras);
- Leitura de outro texto para marcação de todos os objetos diretos presentes;
- Identificação, nesse segundo texto, de objetos diretos que retomam itens já mencionados no discurso.

c) Material

- Folha com textos impressos;
- Data-show.

d) Duração

- Dois tempos de aula.

Etapa 2: Produção inicial ou diagnose

a) Objetivos

- Reconhecer aspectos gerais de uma HQ e de uma narrativa;
- Elaborar a primeira produção: uma narrativa a partir de uma HQ.

b) Atividades

- Leitura silenciosa de uma HQ;
- Leitura coletiva dessa mesma HQ para identificação dos pontos do enredo: situação inicial, conflito, clímax e desfecho;
- Retextualização da HQ lida em uma narrativa.

c) Material

- Folhas impressas;
- Data-show.

d) Duração

- Dois tempos de aula.

Etapa 3: Módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto

a) Objetivos

- Reconhecer os pronomes pessoais;
- Identificar os objetos diretos;
- Utilizar os pronomes como recursos de coesão do texto, sobretudo na função de objeto direto;
- Reconhecer outras estratégias para a representação do objeto direto anafórico além do pronome.

b) Atividades

-Revisão sobre pronomes pessoais em seus usos morfossintáticos para o estabelecimento da coesão textual;

-Revisão sobre objeto direto;

-Exposição em data-show de sentenças com as diferentes variantes usadas na realização do objeto direto anafórico, tanto nas produções dos alunos, quanto em outros textos.

c) Material

-Cópias com sistematização do assunto distribuídas aos alunos;

-Data-show.

d) Duração

- Seis tempos de aula.

Etapa 4: Módulo sobre o gênero HQ

a) Objetivos

-Identificar as características de uma história em quadrinhos e os recursos utilizados em sua produção;

-Levantar as variantes usadas na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nesse gênero.

b) Atividades

-Apresentação e leitura de HQ.

-Exposição das características de HQs.

- Levantamento das estratégias mais empregadas para a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa em HQs;

- Produção de uma HQ.

c) Material

- Data-show

- Exemplos de HQs

- Cartolina, papel ofício, lápis de cor e hidrocor.

d) Duração

- Quatro tempos.

Etapa 5: Módulo sobre o gênero crônica

a) Objetivos

- Identificar as características do gênero crônica.

- Reconhecer a distribuição do uso das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico numa crônica .

- Levantar as variantes usadas na representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nesse gênero.

b) Atividades

- Apresentação e leitura de crônica.

- Exposição das características de uma crônica.

- Identificação das estratégias usadas numa crônica para representação do objeto direto anafórico.

- Produção de uma crônica.

c) Material

- Data-show;

- Crônicas impressas;
- Papel almaço com pauta.

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 6: Módulo sobre o gênero reportagem

a) Objetivos

- Identificar os recursos utilizados na produção de uma reportagem;
- Levantar as variantes usadas para a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nesse gênero;

b) Atividades

- Apresentação e leitura de reportagens;
- Exposição das características de uma reportagem;
- Levantamento das estratégias usadas para a representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa nesse gênero;
- Produção de uma reportagem.

c) Material

- Data-show;
- Reportagens impressas.

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 7: Produção final: retextualização

a) Objetivos

- Retextualizar os gêneros textuais aprendidos entre si;

- Reconhecer as particularidades de uso de cada variante candidata à representação do objeto direto anafórico nos diferentes gêneros.

b) Atividades

- Distribuição de textos (HQ, crônica e reportagem) representativos dos diferentes graus de letramento a grupos de alunos para leitura e realização de tarefas como a identificação de objetos diretos anafóricos;

- Retextualização de uma HQ em uma reportagem;
- Retextualização de uma HQ em uma crônica;
- Produção de uma HQ a partir de um tema de reportagem.

c) Material

- Data-show;
- Textos impressos.

d) Duração

- Seis tempos de aula.

A partir da sequência didática acima aplicada em uma turma de 9º ano do EF, pudemos observar o processo de ensino-aprendizagem de estratégias para coesão referencial com foco no objeto direto, de maneira a contemplar o fenômeno da variação linguística não numa polarização, mas ao longo de um contínuo de oralidade-letramento, o que será descrito no capítulo seguinte.

5. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos a sequência didática aplicada, traçando o diagnóstico encontrado, a reação dos alunos às atividades sequenciadas, bem como a análise dos resultados obtidos, descrevendo os avanços e as dificuldades percebidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Observemos as descrições, por etapa, das atividades aplicadas na sequência didática.

5.1. Descrição das atividades

5.1.1. Etapa 1: Apresentação do assunto

Nesta primeira etapa da sequência didática, apresentamos aos alunos os conteúdos e os estudos que seriam desenvolvidos nas aulas seguintes, fomentando conversas sobre o tema *coesão textual* com foco no *objeto direto anafórico de terceira pessoa*, ou seja, como evitar a repetição de palavras nos complementos verbais (objetos diretos) anafóricos, isto é, os que retomam um item que já apareceu no texto. Questionamos os alunos da turma sobre o que eles sabiam a respeito de coesão textual, se já tinham ouvido falar nesse assunto e para que servia. Afirmaram não saber do que se tratava e que nunca aprenderam nada sobre esses conteúdos. Em seguida, explicamos que o trabalho seria sobre o ensino da referência com foco no objeto direto anafórico. Muitas dúvidas surgiram sobre os conceitos relativos a pronomes, objetos diretos, termos anafóricos e referência, mesmo esses assuntos tendo feito parte do currículo dos anos anteriores.

Inicialmente colocamos no quadro algumas orações soltas e solicitamos que os alunos construíssem um parágrafo evitando a repetição de palavras. Observe:

1. O celular do João quebrou.
2. João procurou um celular novo.
3. João comprou um celular novo.
4. João perdeu o celular novo.

Em seguida, recolhemos as propostas da turma para estruturação do parágrafo. Após algumas ideias, construímos coletivamente a seguinte sequência:

“O celular do João quebrou e ele procurou um aparelho novo. Então comprou o celular novo, mas logo perdeu ele”.

Os alunos demonstraram sensibilidade em reconhecer as estruturas que se repetiam no parágrafo, comprometendo a coesão, bem como algumas formas para evitar essas repetições na composição do texto, embora não soubessem a nomenclatura das formas que utilizaram.

Posteriormente, fizemos uma rápida revisão sobre o pronome e a sua importância para a progressão textual, bem como o uso do objeto direto na estrutura do texto.

Após essas revisões, iniciamos uma atividade direcionada para sensibilizá-los a respeito do assunto. Foram distribuídas cópias de duas crônicas (anexo 2): “A velha contrabandista”, de Sérgio Porto, e “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo. Solicitamos uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura coletiva dessas crônicas. Nesses textos havia repetições de itens não só de objeto direto, mas também de outras estruturas. Assim, os alunos deveriam, após a leitura, reconhecer e marcar todos os objetos diretos encontrados e depois identificar aqueles que retomaram itens já mencionados no discurso.

Eles apresentaram muitas dificuldades em reconhecer os objetos diretos, de modo que só concluíram a atividade após a intervenção do professor. No entanto, conseguiram identificar as estruturas que se repetiam ao longo do texto.

Após a identificação dessas estruturas, foi solicitado que eles as substituíssem por outras mantendo o sentido do texto, propondo, assim, algumas alternativas para evitar essas repetições.

Ao concluírem essas atividades, expusemos no quadro algumas formas mais comuns no PB para representação do objeto direto anafórico, com exemplos das estruturas mais recorrentes nas substituições dos próprios alunos:

I. Sintagma nominal anafórico:

“Um dia, quando [ela]_i vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou **a velhinha**_i parar”.

II. Pronome lexical

“Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar [o saco]_i. A velhinha saltou, esvaziou **ele**_i dentro só tinha areia”.

“Mas era uma [bola]_i. O garoto agradeceu, desembulhou **ela**_i e disse ‘legal’”.

III. Objeto nulo

“Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha [saltou]_i, esvaziou ____i e dentro só tinha areia”.

Como não houve, na reescrita dos alunos, nenhum caso de clítico acusativo para representação do objeto direto, selecionamos uma ocorrência do próprio texto II para exemplificação:

IV. Clítico

“O pai segurou [a bola]_i com as mãos e **a**_i cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro do couro”.

A partir desta etapa, apresentamos à turma as atividades seguintes que seriam desenvolvidas com o objetivo de sensibilizá-los quanto ao uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Inicialmente não percebemos muito envolvimento da turma em relação ao assunto que estava sendo apresentado. Somente após algumas intervenções e a garantia de destinar “pontos” a essas atividades, conseguimos iniciá-las. Percebemos um envolvimento progressivo dos alunos à medida que as crônicas eram lidas: com o decorrer da atividade, muitos já se mostravam interessados nos textos, pedindo, inclusive, para continuarem a leitura coletiva das crônicas.

5.1.2. Etapa 2: produção inicial ou diagnose

Nesta etapa, verificamos o que os alunos, uma vez já informados sobre o projeto, sabiam sobre o assunto, por meio da produção de um texto narrativo a partir de uma história em quadrinhos (anexo 3). Através dessa avaliação, pudemos detectar as maiores

dificuldades encontradas pelos estudantes para manter a coesão textual no que diz respeito ao objeto direto anafórico e qual foi a estratégia utilizada por eles para sua representação.

Inicialmente, projetamos a HQ selecionada para uma leitura coletiva. Após a leitura, seguimos para o reconhecimento de aspectos gerais desse gênero textual, bem como dos recursos utilizados para o estabelecimento do humor, como o perfil dos personagens e o contexto em que a HQ se desenvolveu. Logo após, apresentamos as características gerais de uma narrativa convencional, como o enredo, o tempo da narrativa, o espaço e os personagens. Distribuímos para os alunos a HQ e propusemos a produção de um texto narrativo a partir desta.

A proposta de retextualização da HQ em uma narrativa consistiu em duas partes. Na primeira parte, os estudantes descreveram o fato apresentado em cada quadrinho da HQ em blocos isolados. Na segunda parte, baseados nas descrições feitas na questão anterior, eles produziram um texto narrativo obedecendo à sequência dos quadrinhos.

Na execução dessa tarefa, os alunos se mostraram bem entusiasmados e a realizaram prontamente sem maiores dificuldades, salvo algumas poucas exceções. Ao total, houve 28 produções e 6 ausências na turma.

Sobre as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico, foram verificadas 32 ocorrências (anexo 13), como pode ser visualizado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Representação do objeto direto anafórico na atividade de diagnose

CLÍTICO	SN ANAFÓRICO	PRONOME LEXICAL	OBJETO NULO	TOTAL
3	10	11	8	32
9,5%	31%	34,5%	25%	100%

A partir dos resultados da tabela acima, observamos que o pronome reto foi a variante mais frequente na escrita dos alunos do 9º ano do EF, seguida de perto pelo SN anafórico. Já o clítico acusativo teve baixa ocorrência na representação do objeto direto anafórico, o que corrobora a afirmação de Mattoso Câmara (2004:96) de que

um dos traços mais característicos do português do Brasil é o uso de ele (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo; ex: vejo ele, em lugar de vejo-o. (...), um traço geral típico do português oral de todos os níveis sociais no Brasil; só o evitamos em certas situações nas quais aquele que fala sente toda a responsabilidade de homem instruído e, mesmo assim, ele não chega sempre a eliminá-lo de todo.

Estudos mais recentes, como Freire (2005), já mencionado nesta pesquisa, ratificam a questão levantada acima de que a variante prestigiada pela tradição gramatical (o pronome átono) apresenta baixo uso na língua oral e na escrita de indivíduos ainda no processo de escolarização, como foi a situação dos exemplos coletados nesta pesquisa.

Assim, espera-se, a partir de um trabalho de conscientização do uso das variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico, não que os discentes abandonem uma forma em favor de outra prestigiada pela tradição gramatical, mas que possam, conscientemente, selecionar as variantes que mais se ajustem a cada gênero no contínuo de oralidade-letramento.

De qualquer forma, é evidente, ao observarmos a tabela 1, a preferência dos alunos da turma pelas variantes que não a descrita pela tradição gramatical. Por conseguinte, concluímos que o emprego desta última se manifesta timidamente na escrita do 9º ano do EF, numa confirmação de que não se trata de uma aquisição natural, mas sim de um conhecimento adquirido via escolarização, como bem sustenta o estudo de Averbug (2000).

Os resultados iniciais apontam para a necessidade de um trabalho direcionado, a fim de que os alunos percebam a pertinência de cada variante candidata à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa ao longo do contínuo de oralidade-letramento, conforme será exposto nas etapas subsequentes.

5.1.3. Etapa 3: Coesão referencial com foco no objeto direto

Ao final da aplicação das etapas anteriores, verificamos algumas dúvidas em relação ao trabalho com a coesão referencial, muitas delas referentes à conceituação de estruturas gramaticais importantes no processo de referenciação, como pronomes e objetos diretos. Percebemos que os alunos não traziam do seu processo de escolarização as noções de pronomes e de complementos verbais (objeto direto), o que dificultaria a

realização de atividades posteriores de representação do objeto direto anafórico. Assim, nesta etapa, desenvolvemos algumas oficinas com o objetivo de sanar as dúvidas verificadas nas produções iniciais das etapas 1 e 2.

Em vista disso, propusemos atividades diversificadas e adaptadas às especificidades da turma. Foram atividades planejadas metodicamente, com a finalidade de desenvolver as habilidades dos alunos em relação à coesão referencial com foco na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa no contínuo oralidade-letramento. Esta etapa consistiu então numa revisão gramatical, em que abordamos as noções de pronome e objeto direto, tendo sido dividida em três atividades:

1. Pronomes, pronomes pessoais e coesão referencial;
2. Complemento verbal – objeto direto;
3. Leitura das produções da etapa 2 e atividades com foco na representação do objeto direto anafórico.

Na atividade 1, fizemos uma revisão acerca dos pronomes, bem como a sua importância para o estabelecimento e para a manutenção da coesão textual. Primeiramente, reproduzimos no quadro, através de data-show, alguns conceitos referentes a pronome e a sua classificação, destacando os pronomes pessoais, sempre com foco na referenciação. Após uma revisão da parte teórica, partimos para alguns exercícios (anexo 4) com a intenção de verificar se eles conseguiam identificar os pronomes presentes no texto, bem como utilizá-los como recursos de coesão textual. Os exercícios consistiram em identificar no texto os referentes de alguns desses pronomes, bem como em reescrever algumas sequências que apareceram repetidas nos textos, estabelecendo a coesão textual. Foram utilizados dois textos: uma HQ e uma reportagem. Em alguns exercícios, os alunos foram solicitados a reescrever um objeto direto anafórico utilizando outras variantes estudadas por eles nas etapas anteriores, como no exercício “c” da questão 1:

“Hagar trouxe [o vinho tinto]_i, mas Helga não queria **o vinho tinto**_i”.

O exercício solicitou que eles reescrevessem o período, evitando a repetição da expressão “vinho tinto”. Essas foram algumas reescrituras produzidas pelos alunos:

1. “Hagar trouxe [o vinho tinto]_i, mas Helga nao **o**_i queria”.
2. “Hagar trouxe [o vinho tinto]_i, mas Helga nao queria **esse**_i”.
3. “Hagar trouxe [o vinho tinto]_i, mas Helga nao queria **ele**_i”.
4. “Hagar trouxe [o vinho tinto]_i, mas Helga nao queria **aquele**_i”.

Houve, nessa atividade em particular, uma preferência pelo uso do clítico acusativo, seguido do uso do pronome reto. Alguns usaram a estratégia de esquiva, objeto nulo, para evitar a repetição e, em outros casos, pronomes demonstrativos anafóricos (ainda que a primeira ocorrência esteja em desacordo com a tradição escolar), como vemos nos períodos 2 e 4.

Inicialmente, houve dificuldades em reconhecer os pronomes e em identificar quais eram os retos e quais eram os oblíquos, no entanto, a partir da intervenção do professor, os alunos conseguiram desenvolver os exercícios de acordo com o proposto nas atividades.

Na atividade 2, realizamos uma revisão acerca do complemento verbal com foco no objeto direto. Consistiu em reconhecer o objeto direto no sintagma oracional, bem como em utilizar estratégias variadas para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Iniciando a atividade, partimos para a exposição, por meio de data-show, dos conceitos de transitividade verbal e de complemento verbal, dando destaque para o objeto direto. Em seguida, aplicamos algumas atividades (anexo 5) em que os alunos deveriam reconhecer os objetos diretos presentes nos textos, bem como as várias formas de representação desses complementos verbais e a localização de elementos a que esses complementos se referem na estrutura textual. Os exercícios consistiram, em alguns momentos, no reconhecimento das variantes utilizadas, no texto, para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Procuramos evidenciar que, na HQ lida, houve uma preferência pelo uso do clítico com os verbos no infinitivo. Com os verbos em outras formas, sobretudo finitas, o autor optou pelo pronome reto, como podemos observar abaixo:

“[Sobre o quatizinho]_i Então vamos mantê-**lo**_i na garagem”.

“-[O quatizinho]_i está logo ali.

-Ooh, Calvin, eu não sei se nós podemos salvá-**lo**_i”.

“[Sobre o quatizinho]_i Bem, eu coloquei **ele**_i na caixa de sapato”.

Ao responderem as questões 4 e 5, identificamos que essa relação, a princípio, não ficou clara para os alunos, somente após a explicação pelo professor sobre verbos nas formas nominais e nas formas finitas, ou seja, conjugadas, é que eles compreenderam melhor a atividade.

Tal como na atividade 1, em que os estudantes não conseguiram identificar as estruturas gramaticais em estudo, nessa atividade, percebemos muitos problemas por parte dos alunos em identificar os objetos diretos e, inclusive, algumas formas verbais. Após o reconhecimento desses conteúdos gramaticais, com a ajuda do professor, eles conseguiram desenvolver as atividades solicitadas, dentre as quais, as reescrituras, utilizando as diferentes variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico.

A última atividade da etapa 3 (anexo 6) consistiu na identificação das variantes usadas pelos alunos na atividade da etapa 2 para a realização do objeto direto anafórico. Para isso, foram selecionadas algumas redações produzidas pela turma, sem a identificação dos autores. Esses textos foram projetados para uma leitura coletiva inicial. Após a leitura, distribuimos as mesmas redações impressas aos alunos. Em seguida, solicitamos a identificação dos objetos diretos que se referiam a termos anteriormente mencionados no texto. Essa atividade transcorreu sem grandes problemas, tendo a maioria conseguido cumpri-la, havendo poucos com dúvida em relação a essas estruturas. Depois, anotamos no quadro as ocorrências encontradas por eles. Quando questionados sobre o que haviam notado quanto à representação do objeto direto anafórico, prontamente responderam que havia muitas formas para evitar a repetição de itens no texto. O exercício seguinte verificou se eles conseguiam transitar entre as variantes para representar o objeto direto anafórico. Assim, solicitamos que escolhessem algumas sentenças e as reescrevessem utilizando as outras variantes. Observemos a estrutura a seguir (etapa 3, atividade 3, texto 2):

“ Um belo dia o menino maluquinho resolveu mudar de visual para ‘emprensionar’ [uma menina muito linda]_i. Ele **a**_i chamou para sair na sexta-feira”.

A maioria dos alunos fez as seguintes reescrituras:

“Ele chamou **ela** para sair na sexta-feira”.

“Ele chamou **a menina** para sair na sexta-feira”.

Nesses exemplos, como na maior parte das reescrituras, os alunos optaram somente pelo pronome reto e pelo SN anafórico, embora tenham contemplado também o clítico em algumas construções (etapa 3, atividade 3, texto 2):

“[Sobre o menino maluquinho]_i Sua mãe não gostava de ver **ele**_i usar chapéus malucos”.

Encontramos as seguintes ocorrências:

“Sua mãe não gostava de ‘ve **lo**’ usar chapeús malucos”.

“Sua mãe não gostava de ver ___”.

De forma geral, nessa última atividade, os alunos oscilaram nas reescrituras entre os clíticos, os pronomes retos e os SN anafóricos para a representação do objeto direto anafórico.

5.1.4. Etapa 4: Módulo sobre HQ

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero história em quadrinhos, identificando as características desse gênero e os recursos utilizados em sua produção: criação de personagens, tipos de balão, onomatopeias utilizadas nas HQs, entre outros. Realizamos um levantamento das variantes mais utilizadas na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa nesse gênero textual.

Inicialmente, projetamos no quadro, por meio de data-show, algumas informações sobre o gênero HQ, mostrando as etapas para a produção desse tipo de texto, bem como a linguagem empregada nele. Comentamos se tratar de um gênero que está mais próximo da língua oral. Após a apresentação inicial, realizamos a leitura de algumas HQs projetadas e questionamos os alunos sobre a linguagem empregada — mais espontânea, característica dos personagens dos quadrinhos em questão —, bem como sobre a situação que estava sendo narrada na história. Fizemos o levantamento das ocorrências de objetos diretos anafóricos presentes nos quadrinhos, assim como de

outros elementos anafóricos, porém o fizemos de forma superficial, apenas com a intenção de recuperar essas noções, já vistas anteriormente, para a realização das atividades desta etapa.

Para a realização das atividades da etapa 4 (anexo 7), a turma foi dividida em grupos de quatro alunos. A cada grupo foi entregue uma revista em quadrinhos, com uma história já previamente selecionada. Primeiramente, a atividade consistiu numa leitura da história e no levantamento das características gerais: assunto, personagens e linguagem empregada. Em seguida, distribuímos algumas atividades que trabalharam justamente com essas questões. Os grupos não sentiram dificuldades na realização desses exercícios. As questões 4 e 5 abordaram a representação, nessas histórias, dos objetos diretos anafóricos, solicitando que os grupos reconhecessem as principais variantes usadas nos textos selecionados. Alguns grupos recorreram ao professor para sanar uma ou outra dúvida acerca da ocorrência de objeto direto nos textos. Em relação às variantes identificadas pelos alunos nos quadrinhos, verificamos os seguintes registros:

- Clítico

“Eu plantei [os feijões]_i. Daí nasce um pé de feijão. Vou ‘planta **los**,’ agora mesmo”.

“Ora, Cebolinha... ela é [sua irmã]_i e não podemos deixá-**la**_i só”.
- Pronome lexical

“Ele queria [as minhas bolinhas]_i, pegou **elas**_i e saiu”.

“Eu quero [meu anel]_i, eu pego **ele**_i pra você”.

“Um peixe engoliu **ele**_i”.
- Objeto nulo

“Achei [esta flor]_i jogada ali na outra página e queria dar ____i pra ela”.

Dentre as ocorrências de objeto direto anafórico, os alunos identificaram a representação pela variante pronome reto na maioria dos casos, seguida pelo clítico e, mesmo que timidamente, também pelo objeto nulo. Quando questionados sobre o motivo de tantas ocorrências de pronome reto, prontamente disseram que se tratava de

uma HQ, cuja linguagem utilizada poderia ser mais espontânea como a fala, o que justificava a opção por essa variante e não pela variante descrita pela gramática tradicional.

Completando essa primeira parte das atividades, solicitamos que destacassem algumas sentenças identificadas por eles e as reescrevessem, contemplando as outras variantes para representação do objeto direto anafórico. Realizaram perfeitamente essa atividade sem solicitar a presença do professor, o que mostrou que eles já estavam compreendendo os conceitos referentes a pronome e objeto direto, bem como o uso das diferentes variantes para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa.

A segunda parte das atividades dessa etapa consistiu numa produção, em grupo, de uma HQ. O tema para a produção foi “Jogos Olímpicos 2016”. As produções passaram por um “concurso” que elegeu a HQ mais criativa, levando em consideração o tema estabelecido. Seguindo as instruções prévias, eles pensaram numa situação envolvendo a temática sugerida e criaram uma HQ que poderia envolver uma crítica, gerar humor, criar uma ironia, ou, ainda, festejar o evento. Essas questões ficaram em aberto para que eles decidissem. Como a proposta foi divulgada uma semana antes, solicitamos que providenciassem o material para a preparação da HQ: cartolina, régua, hidrocor, entre outros materiais. A atividade foi desenvolvida em sala de aula, e eles se mostraram entusiasmados com a preparação dos quadrinhos. Os alunos com maiores habilidades artísticas ajudaram os grupos em que não havia nenhum componente que soubesse desenhar. Após o término da produção, os grupos apresentaram a HQ aos colegas e a mais dois professores escolhidos para jurados do concurso.

Em relação à análise das variantes utilizadas pelos grupos para representação do objeto direto anafórico, não encontramos muitas ocorrências, salvo as destacadas a seguir:

- Clítico
 - “[Sobre a atleta]_i -Por que você **a_i** odeia”?
 - “Quer saber, vou derrubá-**la_i**”.
- Pronome lexical
 - “-Onde estão [os ingressos]_i que eu comprei para os jogos?
 - Ontem eu vi **eles_i** em cima da mesa”.
- Objeto nulo

“Oba, as Olimpíadas estão chegando, teremos [muitos jogos]_i. Quero ver ____i, deve ser muito divertido”.

“-Onde ela conseguiu [aqueles ingressos]_i?”

-Ela comprou ____i de mim”.

Não houve, nessa atividade, ocorrências da variante SN anafórico. As produções mostraram uma preferência pelo objeto nulo para a representação dos objetos diretos que se referem a seres inanimados, fato observado também na produção inicial (anexo 3), o que faz eco à pesquisa de Cyrino (1997:246) que nos mostra que este foi o primeiro contexto a favorecer o objeto nulo no PB. Já o pronome reto ocorreu com o verbo na forma finita, enquanto as duas ocorrências do clítico assim se distribuíram: uma com verbo na forma finita; outra com verbo no infinitivo. Observamos, ainda, que tais ocorrências de clíticos foram resultado de influências das etapas anteriores, pois, mesmo sabendo que se poderia utilizar uma linguagem mais espontânea por se tratar de uma HQ, gênero mais próximo à oralidade, fez-se a opção pela variante estabelecida pela tradição gramatical muito provavelmente por conta de a produção ter acontecido na escola, instância social em que essa mesma tradição é prestigiada.

5.1.5. Etapa 5: Módulo sobre o gênero crônica

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero crônica, identificando as suas características e os recursos utilizados para sua produção. Realizamos, ainda, um levantamento das variantes mais utilizadas na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa nesse gênero textual.

Projetamos no quadro, por meio de data-show, algumas informações sobre o gênero, identificando as suas características, bem como a linguagem nele empregada. Comentamos que esse gênero apresenta tanto traços de oralidade como de letramento, ou seja, apresenta uma proximidade não só com a língua oral, mas também com a escrita, por isso, geralmente, as crônicas trazem uma linguagem que oscila entre um polo e outro, estando no meio termo do contínuo oralidade-letramento.

Após a conceituação de crônica e de suas principais características, fizemos a leitura coletiva de dois textos que serviram de exemplos do gênero trabalhado. Solicitamos que os alunos identificassem as características presentes nos textos que os classificavam como crônica: linguagem empregada, tempo da narrativa, personagens e

espaço. Percebemos que eles assimilaram bem esses conceitos a partir das respostas que davam às questões apresentadas.

Concluída essa parte inicial, seguimos para a realização dos exercícios (anexo 8). Para a realização destes, a turma foi dividida em grupos de até quatro alunos. Essas atividades consistiram na leitura de duas crônicas e de exercícios direcionados sobre questões referentes a informações explícitas e implícitas nos textos, bem como da representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa. Levantamos novamente questões referentes à linguagem empregada nas crônicas, na fala de determinadas personagens que apresentavam características sociais diferentes, procurando verificar se eles haviam percebido alguma oscilação de uso na representação do objeto direto anafórico. As respostas e os posicionamentos dos alunos foram positivos, porque perceberam que as variantes utilizadas na representação do objeto direto anafórico faziam parte dos contextos presentes nas crônicas.

As questões 4 e 5 discorreram sobre a representação de objetos diretos anafóricos, solicitando que os grupos reconhecessem as principais variantes usadas nos textos selecionados.

Em seguida, fizemos o levantamento das ocorrências de objetos diretos anafóricos presentes nas crônicas, com o intuito de recuperar essas noções para a realização das atividades desta etapa.

Em relação às variantes identificadas pelos alunos nos textos, verificamos os seguintes registros:

- Clítico
 - “O pai estranha a seriedade do [filho]_i. Nunca **o_i** viu assim”.
 - “-Espere. [Esta espada]_i. Eu **a_i** receberia quando fizesse sete anos”.
 - “[Sobre a mamãe]_i Conto com você para apoiá-**la_i**”.
- Pronome lexical
 - “[Sobre minhas crianças]_i -Eu posso trazer **elas_i** e...!”

Dentre as ocorrências de objeto direto anafórico, os alunos identificaram a representação pela variante clítico acusativo na maioria dos casos, seguida pelo pronome reto, com uma ocorrência. Completando essa primeira parte das atividades, solicitamos que destacassem algumas sentenças identificadas e as reescrevessem

contemplando as outras variantes para representação do objeto direto anafórico. A segunda parte das atividades desta etapa consistiu numa produção, em grupo, de uma crônica. O tema para a produção foi “Jogos Olímpicos 2016”. Seguindo as instruções prévias, eles pensaram numa situação envolvendo a temática sugerida e criaram uma crônica que deveria envolver uma situação cotidiana. A atividade foi desenvolvida em sala de aula e, assim que terminaram, escolheram um representante de cada grupo para ler as produções para os colegas da turma.

Em relação ao levantamento das variantes utilizadas pelos grupos nas produções, encontramos as seguintes ocorrências:

- Clítico
 - “Então [ela]_i se perdeu e o ‘refor-so’ do exército ajudou a ‘encontrá-la_i’”.
 - “[Ela]_i se esbarrou num moço e caiu no chão, e ele **a_i** levantou”.
 - “Faz ele ir até [a tocha]_i para vê-**la_i** de perto”.
 - “Eles perceberam que [ele]_i sumiu e foram ‘procura-**lo_i**’”.

- Pronome lexical
 - “[Sobre o menino]_i Ela conhecia **ele_i** de algum lugar”.
 - “Ele também perdeu [o filho]_i dele, então foram procurar **ele_i** juntos”.
 - “[Sobre o menino]_i Faz **ele_i** ir até a tocha para vê-la de perto”.

- Objeto nulo
 - “...ela saiu correndo e deixou sua agenda cair. Ele pegou [sua agenda]_i e levou ____i para o seu apartamento”.

- SN anafórico
 - “Percebeu que perdeu [26 pessoas]_i e o reforso militar procurou **essas 26 pessoas_i**”.
 - “...ela saiu correndo e deixou [sua agenda]_i cair. Ele pegou **sua agenda_i** e levou para o seu apartamento”.
 - “Vi que [a porta]_i estava fechada e com muito esforço consegue abrir **a porta_i**”.
 - “Então tudo começou a pegar [fogo]_i e ele tentou apagar **o fogo_i**”.

Nessa atividade, encontramos todas as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa descritas pelos trabalhos linguísticos. Os dados mostraram um equilíbrio entre o uso dessas variantes, o que se pode justificar pelo próprio gênero crônica, já que reproduz uma linguagem mais próxima da oralidade, entretanto, já com pontos de contato com a cultura de letramento.

5.1.6. Etapa 6: Módulo sobre o gênero reportagem

Nesta etapa, trabalhamos com o gênero representante do polo de maior letramento do contínuo: a reportagem. Escolhemos esse gênero por acreditar que, diferentemente dos outros gêneros trabalhados, ele apresenta um maior grau de letramento, ou seja, um maior compromisso com a tradição gramatical, haja vista a imprensa ser uma das agências padronizadoras da língua (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Dessa forma, exigiu-se dos alunos um cuidado maior com o uso da norma culta da língua no que concerne à produção do texto escrito, o que equivale à preferência pela variante de “prestígio” para recuperar o objeto direto anafórico de terceira pessoa: o clítico acusativo. Por outro lado, o gênero reportagem evidencia o pronome reto em função de objeto direto como, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), um traço descontínuo, já que seu uso costuma ser evitado nas reportagens escritas (cf. FREIRE, 2005; 2011).

Inicialmente, projetamos no quadro, por meio de data-show, uma reportagem para uma leitura coletiva, em seguida levantamos algumas informações acerca desse gênero, mostrando as suas principais características, como tipo de linguagem empregada (mais próxima do registro culto da língua), veículo de comunicação em que é publicada e a sua finalidade como gênero informativo.

Sugerimos à turma que refletisse acerca dos gêneros trabalhados até o momento e que, juntos, fizéssemos uma comparação com o gênero reportagem. Comentamos as diferenças que existem entre os gêneros em relação à linguagem empregada, ao suporte e à finalidade. Muitas respostas surgiram, entre elas: “Na reportagem a linguagem é mais correta”, “É como a gente aprende na escola”, “Na crônica parece a gente falando”. Diante dessas respostas, abordamos mais uma vez as questões dos graus de oralidade e de letramento existentes nesses gêneros.

Após a apresentação inicial, distribuímos os exercícios (anexo 9) referentes a essa etapa. Para a realização dessas atividades, a turma foi dividida mais uma vez em

grupos de quatro alunos. Primeiramente, a atividade consistiu na leitura de algumas reportagens e no levantamento das características gerais: título, assunto, veículo e linguagem empregada. Em seguida, distribuímos alguns exercícios que trabalharam justamente com essas questões. Os grupos não sentiram dificuldades na realização desses exercícios. As questões 3 e 4 discorreram sobre a representação, nas reportagens, de objetos diretos anafóricos, solicitando que os grupos reconhecessem as principais variantes usadas nos textos selecionados. Em relação às variantes identificadas pelos alunos nas atividades, verificamos os seguintes registros:

- Clítico
“[Sobre a atleta]_i; Tento ajudá-la_i de todas as formas”.
- SN anafórico
“[Sobre mães e filhotes]_i... os policiais recolheram mães e filhotes_i...”.
- Objeto nulo
“No [primeiro torneio da federação (carioca de tênis)]_i; que disputei, ganhei___i”.

Dentre as ocorrências de objeto direto anafórico, os alunos identificaram as diferentes variantes vistas anteriormente, com exceção da variante pronome reto, o que revelou ser ela um traço descontínuo em textos representativos do polo [+ letramento] do contínuo (cf. FREIRE, 2005, 2011).

A segunda parte das atividades desta etapa consistiu numa produção, em grupo, de uma reportagem. O tema para a produção foi “Impacto dos jogos Olímpicos 2016 na cidade do Rio de Janeiro”. Solicitamos que eles pesquisassem alguns assuntos referentes ao tema proposto e escolhessem o enfoque que dariam à reportagem.

Após o término da produção, os grupos apresentaram o texto produzido para os colegas.

Em relação à análise das variantes utilizadas pelos grupos para representação do objeto direto anafórico, obtivemos as seguintes ocorrências:

|

- Clítico

“Faltam poucos dias para os jogos olímpicos e já ‘tem’ coisa que nem ‘começaram’ a ser feitas, por exemplo, [o tratamento nas baías e lagos]_i, que ‘demoraram’ anos para se descontaminar, e o governo nem **o**_i começou.”
- Pronome lexical

“Em agosto o Rio de Janeiro terá [as olimpíadas]_i, mas será que vamos mesmo ‘realiza’ **elas**_i?”
- SN anafórico

“[O evento]_i vai ocorrer no Rio de Janeiro e o montante necessário para organizar **o evento**_i já passa de milhões”.
- Objeto nulo

“Estão tentando limpar [a baía de guanabara]_i mas ainda nao conseguiram limpar ___i”.

Como só houve uma ocorrência do clítico nessa atividade, podemos constatar que ele realmente não faz parte da gramática do aluno, visto que seu uso não é resultado do processo natural de aquisição da linguagem, mas de um processo de aprendizagem que muitas vezes se dá a duras penas, tanto que, mesmo num gênero em que deveria aparecer com mais força, foi utilizado de forma parca, o que demonstra a distância entre a tradição escolar e a língua em uso, nesse caso, dos estudantes do 9º ano do EF.

Por sua vez, o uso da variante pronome reto nesse extremo do contínuo demonstrou que ela apresenta tamanha força, que não chega a ser um traço descontínuo em eventos de maior letramento protagonizados por jovens estudantes, ao contrário do que se dá em textos produzidos por indivíduos adultos letrados nesse mesmo ponto do contínuo (cf. FREIRE, 2005, 2011).

Constatou-se, portanto, no caso do gênero textual situado no extremo de maior letramento do contínuo, que os alunos têm grande dificuldade de aprendizagem do clítico na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, o que sinaliza um

longo caminho a percorrer em direção ao letramento, ou seja, ao pleno desenvolvimento da habilidade de lidar com estruturas linguísticas prestigiadas pelas agências padronizadoras da escrita, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004), como a Imprensa.

Certamente produzir um texto que não está inserido na cultura de letramento da turma foi um fator complicador. A reportagem e outros gêneros jornalísticos prestigiosos como o editorial não fazem parte da rotina de leitura dos alunos da comunidade onde está inserida a escola, tanto que muitos estudantes afirmaram nunca ler jornais ou revistas fora do ambiente escolar. Portanto, na maioria dos casos, é somente na escola que muitos deles vão ter contato com esses gêneros. Quando questionados sobre a leitura desses textos na internet, por meio dos *smartphones* por exemplo, afirmaram utilizar esses aparelhos somente para jogos *on-line* e para acesso às redes sociais. Como resultado, obtivemos, em muitos casos, textos que se assemelhavam mais a um texto narrativo ou mesmo cópias do texto motivador.

Diante disso, percebemos a necessidade de reforçar as atividades da etapa 6, mostrando aos alunos os equívocos cometidos durante a produção da reportagem no que diz respeito à ocorrência das variantes candidatas à realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa, de maneira que o texto possa atender a determinadas instâncias sociais, como a Imprensa. Comentamos com eles o fato de praticamente não terem utilizado o clítico em suas produções, mesmo em se tratando de um gênero que exige uma linguagem mais elaborada. Após isso, reescrevemos em grupo as sentenças em que utilizaram as outras variantes, dando preferência ao uso do clítico, a fim de aproximar os textos dos discentes do polo de [+ letramento] típico dos brasileiros adultos letrados (cf. FREIRE, 2005; 2011). Na descrição das atividades da próxima etapa, voltaremos a uma análise das produções de reportagens, verificando os avanços obtidos.

5.1.7. Etapa 7: Produção final: retextualização

Esta última etapa da sequência didática consistiu na realização de três atividades de retextualização dos gêneros aprendidos, ou seja, os alunos produziram três textos, obedecendo às propostas seguintes: (a) retextualização da crônica “A velha contrabandista” em uma reportagem (anexo 10); (b) retextualização de uma reportagem em uma crônica (anexo 11); (c) por fim, retextualização de uma crônica ou de uma reportagem em HQ (anexo 12), contemplando, assim, todos os gêneros trabalhados

nesta pesquisa e produzindo textos que estão em diferentes pontos do contínuo oralidade-letramento.

Dessa forma, avaliamos o que os discentes conseguiram aprender no decorrer das atividades, tanto em relação à estrutura de cada gênero textual estudado, quanto em relação à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, reconhecendo as particularidades de uso de cada variante candidata à representação do objeto direto anafórico nos diferentes gêneros.

Após cada retextualização, procedemos à quantificação dos dados brutos, mas sem controlar condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, visto que o intuito era tão somente fazer uma comparação entre a produção inicial (diagnose) e as produções finais como forma de avaliar, em linhas gerais, se os objetivos formulados para a pesquisa foram ou não atingidos. Além disso, 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.

Na primeira atividade desta etapa, produção de uma reportagem, observamos que algumas das dificuldades encontradas na etapa 6 se manifestaram também aqui. Não obstante isso, já pudemos verificar produções que estavam dentro do perfil de uma reportagem, com a preocupação, por parte dos alunos, em utilizar uma linguagem característica desse gênero, ou seja, mais próxima da língua escrita, com um grau maior de letramento. Percebemos isso, principalmente, na representação dos objetos diretos anafóricos de terceira pessoa através do aumento da frequência do clítico acusativo, conforme descreveremos a seguir. Destacamos que antes da aplicação da atividade, fizemos uma revisão sobre as características de uma reportagem, já trabalhadas em módulos anteriores, para que compreendessem melhor a proposta ora apresentada.

Ao total foram 34 produções textuais, com 78 ocorrências de objetos diretos anafóricos de terceira pessoa (anexo 14). Observemos alguns exemplos dessas ocorrências:

- Clítico
 1. “[Sobre a velhinha]_i Vendo que não era nada de importante **a_i** deixou seguir seu caminho.”
- Pronome lexical
 2. “[Sobre as meninas]_i Então quando eles iam ‘pega’ **elas_i** passou um policial e ...”

- SN anafórico
 3. “Eles chamaram [um médico]_i e resolveram levar **o médico** _i até lá.”
- Objeto nulo
 4. “Então [as meninas]_i fugiram, os bandidos seguiram_____i mas quando chegou...”

A tabela 2, a seguir, mostra os resultados obtidos:

Tabela 2: Representação do objeto direto anafórico em textos de reportagem produzidos por alunos

CLÍTICO	SN ANAFÓRICO	PRONOME LEXICAL	OBJETO NULO	TOTAL
46	10	17	5	78
59%	13%	22%	6%	100%

A partir dos resultados da tabela acima, observamos que o clítico acusativo foi a variante mais frequente (59%) nos textos de reportagem dos alunos do 9º ano do EF. É preciso, pois, ressaltar que houve de fato um avanço: uma turma que não usava clítico passou a empregá-lo como estratégia majoritária no extremo de maior letramento do contínuo.

Apesar da preferência dos alunos, nesse gênero textual, pelo clítico acusativo, percebemos que algumas estruturas utilizadas por eles estavam afastadas da variante descrita pela gramática normativa e valorizada em textos com maior grau de letramento. Observemos as estruturas abaixo:

“[Sobre a senhora]_i Os moradores já ‘tinham **a_i** visto’ passar por ali ...”.

“[Sobre a senhora]_i O fiscal sempre ‘parava-**a_i**’”.

“Ele não acreditou na [senhora]_i e mandou-a descer da lambreta para ‘examina-**lá_i**’, ...”

“Então o policial ‘prende-**lá_i**’ por isso, pois era o seu tabalho”.

Na maioria dos casos, os desvios da variante prestigiada pela tradição gramatical se deram em relação à colocação pronominal, à ortografia marcando deslocamento da sílaba tônica e ao equívoco na aplicação da regra morfofonológica de transformação do clítico com verbos no pretérito perfeito do indicativo. Isso só mostra que tal variante não é natural no PB e precisa ser de fato aprendida via escolarização. A dificuldade no manejo do clítico acusativo mostra a necessidade de um trabalho constante de letramento, tratando de questões desde a colocação pronominal até a regência verbal (uso de <lhe> em vez de <o>), por exemplo.

A outra variante bastante encontrada nos textos dos estudantes foi o pronome lexical, que não deveria figurar num gênero textual como a reportagem, pois deveria ser um traço descontínuo, já que não costuma aparecer em textos de [+ letramento] dos brasileiros adultos letrados nesse ponto do contínuo (cf. FREIRE, 2005; 2011). Dessa forma, a ocorrência de tal variante nos textos dos jovens aprendizes sinaliza que estes estão ainda em processo de letramento. Por outro lado, observamos que as variantes SN anafórico e objeto nulo juntas representaram 19% dos dados, o que corrobora a sua infiltração em textos de [+ letramento] no PB como estratégias de esquiva ao pronome reto para representação do objeto direto anafórico, conforme descrito por trabalhos acadêmicos, como Freire (2005, 2011).

Quanto à segunda atividade da etapa 7, produção de uma crônica, os alunos produziram textos desse gênero a partir de trechos de reportagens com temas variados. Foram apresentadas três reportagens para que eles escolhessem uma delas para retextualizar. Mostraram-se desprendidos para a realização dessa atividade e não tiveram dificuldades. Destacamos, inicialmente, a importância de adequar a linguagem ao gênero em questão. Lembramos aos alunos que, como já havíamos visto anteriormente, a reportagem apresenta um alto grau de letramento, por se tratar de uma prática social ligada ao uso da escrita. Já a crônica, apesar de ser um texto escrito, está próxima também da oralidade, de modo que era preciso fazer adaptações ao retextualizar uma reportagem em uma crônica. De modo geral, os textos produzidos estavam dentro do perfil do gênero solicitado, seguindo as instruções presentes na atividade, salvo algumas poucas exceções, representadas por textos que estavam mais para uma cópia das próprias reportagens. Não obstante isso, foram obtidas 34 produções, com 41 ocorrências de objetos diretos anafóricos de terceira pessoa (anexo 15), com a ocorrência das quatro variantes, conforme ilustram os exemplos:

- Clítico
 5. “Viu [a amiga]_i e começou a ‘elogia’ **la** _i.”
- Pronome lexical
 6. “[Sobre a menina]_i Eles se conheceram e ele elogiou muito **ela** _i.”
- SN anafórico
 7. “Ele diz que comprou [o livro]_i e entrega **o livro** _i a ela.”
- Objeto nulo
 8. “A menina queria [a boneca]_i de volta e o pai disse que na segunda ia buscar _____i.”

Observemos a seguir a tabela 3, com os resultados gerais:

Tabela 3: Representação do objeto direto anafórico em crônicas produzidas por alunos

CLÍTICO	SN ANAFÓRICO	PRONOME LEXICAL	OBJETO NULO	TOTAL
13	5	12	11	41
32%	12%	29%	27%	100%

Os resultados da tabela indicam que os alunos oscilaram na representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa nessa retextualização, havendo um equilíbrio entre as variantes clítico acusativo, pronome lexical e objeto nulo na realização da variável, de modo que o gênero textual em questão se situa verdadeiramente no ponto intermediário do contínuo: a tradição gramatical se faz presente pelas ocorrências do clítico, mas há também a presença do pronome reto estigmatizado por essa mesma tradição, o que se explica pelo fato de se tratar de um gênero mais leve, em que há espaço para a oralidade. Por fim, não poderíamos deixar de comentar o índice significativo de objetos nulos para representar a variável, uma variante não estigmatizada e que vem se consolidando na escrita brasileira (cf. FREIRE, 2005, 2011).

Por fim, passamos a descrever o resultado da retextualização de um dos textos produzidos pelos alunos na etapa 7 (reportagem ou crônica) em uma HQ.

Os discentes se sentiram bem à vontade para a realização dessa atividade, produzindo textos criativos e bem elaborados, dentro da proposta apresentada nas instruções. Como se tratou da produção de uma HQ numa atividade individual, deixamos claro que o fato de não saberem desenhar não afetaria a qualidade do trabalho, o que colaborou para deixá-los mais à vontade para a criação dos diálogos.

Lembramos-lhes as características de uma HQ, que se trata de um gênero mais próximo da língua falada, entendendo a fala com uma manifestação da prática oral, de maneira que a linguagem utilizada na produção desse tipo de texto poderia ser a que eles utilizam no dia a dia, próxima da situação espontânea de uso da língua.

Em relação aos resultados encontrados nas HQs quanto à representação da variável objeto direto anafórico de 3ª pessoa, obtivemos muitas ocorrências que mostraram a preferência pelo pronome lexical em eventos de maior oralidade, como é o caso desse gênero textual.

Ao todo, 34 HQs foram produzidas, com 22 ocorrências de objetos diretos anafóricos de terceira pessoa (anexo 16). Observemos alguns exemplos dessas ocorrências:

- Clítico

9. “Então Nathan pegou [o seu carro]_i, depois de ‘compra’-**lo** _i e **o** _i levou ‘a’ oficina.”

- Pronome lexical

10. “-Você vai levar [esses ingredientes]_i?
-Vou levar **eles** _i sim.”

- SN anafórico

11. “-Eu quero [o divórcio]_i.
-Eu também quero **o divórcio** _i.”

- Objeto nulo

12. “-Papai, cadê [minha boneca]_i?
-Vou lá buscar _____i.”

Observemos a seguir a tabela 4, com os resultados gerais:

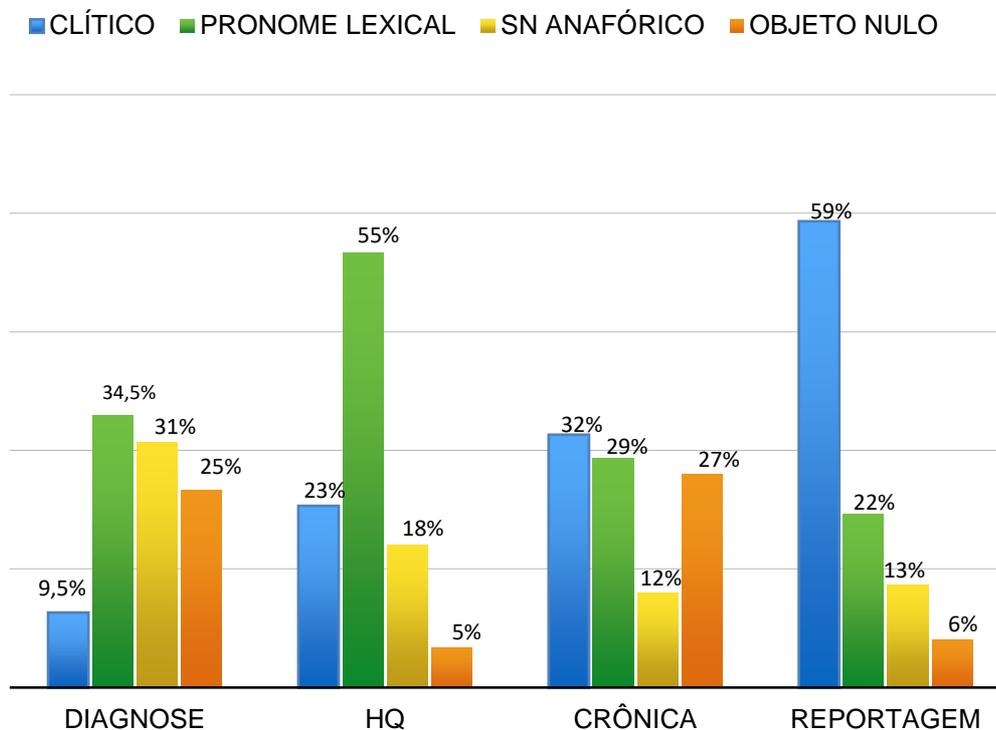
Tabela 4: Representação do objeto direto anafórico em HQs produzidas por alunos

CLÍTICO	SN ANAFÓRICO	PRONOME LEXICAL	OBJETO NULO	TOTAL
5	4	12	1	22
23%	18%	55%	5%	100%

Os dados mostram uma situação de vantagem da variante pronome lexical, que representou mais da metade das ocorrências, colocando-se, portanto, como a estratégia majoritária para a realização da variável em textos de [+ oralidade] no contínuo. O clítico, embora bem abaixo da primeira variante, desponta como a segunda opção, o que pode ser explicado pelo fato de a HQ ter sido produzida na escola, onde tal variante costuma ser prestigiada. Chama atenção a baixa frequência do objeto nulo, fato que deve ser minimizado em razão do número reduzido de dados obtidos, mas o SN anafórico se mostra concorrendo de perto com clítico, de modo que se firma como estratégia de esquiva a este na representação do acusativo anafórico.

Comparemos, por meio do gráfico a seguir, a trajetória das variantes candidatas à realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na escrita dos alunos do 9º ano do EF, desde a diagnose até os textos produzidos na etapa final da sequência didática, o que nos permitirá visualizar melhor o contínuo de oralidade-letramento:

Gráfico 1: Distribuição das variantes candidatas à representação da variável: da diagnose ao contínuo oralidade-letramento



O gráfico nos mostra uma evolução no uso do clítico ao longo das atividades da sequência didática. Na atividade de diagnose, essa variante era a menos frequente na escrita dos estudantes em comparação às outras. No entanto, nas atividades da etapa 7, verificamos um aumento significativo da variante de prestígio, que apresenta uma linha ascendente, alcançando índices bem altos na produção da reportagem, já que esta representa um maior grau de letramento. Já o pronome lexical, variante estigmatizada pelas gramáticas, faz o caminho inverso: de variante mais significativa na diagnose, vai perdendo espaço para as outras variantes à medida que se avança dos textos de [+oralidade] para os de [+letramento]. Quanto às demais variantes, percebe-se uma situação mais ou menos estável ao longo do contínuo, só atingindo índices mais significativos nos textos do ponto intermediário, isto é, nas crônicas, em que observamos certo equilíbrio entre todas as variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa. No entanto, chama a atenção a baixa produtividade do objeto nulo nas produções dos alunos nos dois extremos do contínuo, em especial o de [+oralidade], o que vai de encontro aos trabalhos linguísticos sobre o PB, que documentam uma ocorrência robusta dessa variante sobretudo em eventos de

comunicação mediados pela língua oral. Provavelmente essa baixa frequência poderia ser explicada pelo fato de os alunos estarem em situação de aula, em que ficaram evidenciadas as duas variantes mais salientes: o estigmatizado pronome reto e o prestigiado clítico acusativo.

De todo modo, por meio da sequência didática aplicada, verificamos que o emprego da variante prescrita pela tradição gramatical, o clítico acusativo, passou a se fazer presente na escrita de alunos do 9º ano do EF à medida que foram requisitados textos que se situavam num grau de letramento maior do contínuo, contudo ficou evidente que, para tanto, foram necessárias atividades direcionadas que trabalhassem adequadamente a questão.

Levamos ainda em consideração a utilização do pronome dativo “lhe” em substituição ao acusativo “o”, conforme verificado na ocorrência a seguir:

“Um dia quando [a velhinha]_i vinha na moto com o saco atrás, o policial a viu e mandou-**lhe**_i parar”.

No entanto, isso não anula a preferência dos alunos pelo clítico acusativo na representação do objeto direto anafórico em textos com maior grau de letramento, uma vez que procuraram contemplar, em suas produções, a variante de maior prestígio social, apesar de não dominarem ainda o seu manejo nos diferentes contextos morfossintáticos.

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 do clítico, mas

também para a não discriminação das outras variantes candidatas à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa, de modo que foi mostrado aos alunos que todas elas têm vez e lugar, sendo em alguns casos até mais apropriadas do que o clítico, sobretudo em textos de [+ oralidade], daí a importância de tratar o fenômeno variável a partir da proposta de Bortoni-Ricardo (2004), qual seja a dos contínuos de variação linguística: no nosso caso, o de oralidade-letramento.

|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou 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 de alunos do 9º ano do EF, por meio de gêneros textuais diversos distribuídos ao longo do contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004). Tal intento foi alcançado a partir de uma sequência didática que conduziu os estudantes a uma reflexão quanto ao uso dessas variantes, seja em textos com maior grau de letramento como as reportagens, seja em textos mais próximos da oralidade como as HQs, passando pelas crônicas.

Em relação ao primeiro objetivo formulado para esta pesquisa, a presença da tradição gramatical para a representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa nos textos dos alunos, verificamos que o levantamento dos dados na atividade de diagnose (etapa 2) revelou que o clítico acusativo estava pouco presente na escrita dos estudantes de 9º ano do EF, ratificando as pesquisas de Duarte (1989), Cyrino (1993), Averbug (2000) e Freire (2000) que apontam, em geral, o clítico acusativo de 3ª pessoa como a forma menos usada para representar o objeto direto no PB. Para os autores, a manutenção dos clíticos acusativos de 3ª pessoa, no PB atual, deve-se à ação normativa da escola, ou seja, o uso da variante de prestígio está diretamente ligado ao processo de escolarização. Ainda nessa atividade inicial, comprovamos uma preferência acentuada pelas outras variantes, principalmente pelo pronome lexical e pelo SN anafórico, que, assim, passam a ocupar a posição de objeto direto no PB espontâneo.

No caso do pronome lexical, vale ressaltar quão criticado e marginalizado é pelas gramáticas tradicionais e pelos compêndios escolares. Isso porque a escola, em geral, nada mais faz do que reproduzir as prescrições tradicionais, sem mostrar que há, no PB, contextos para a ocorrência de todas as variantes, conforme menciona o estudo de Averbug (2000):

O sistema escolar, preso à prescrição gramatical, continua a lhe impor uma presumível norma culta, desconhecendo as outras variantes, o que provoca um enorme impasse: o dialeto que o aluno traz (e até, por que não, aquele que o professor essencialmente usa?) se encontra distante da variedade pretendida e prestigiada. O que fazer então?

Assim, os resultados colhidos na diagnose revelaram os problemas do ensino praticado nas escolas, visto que o senso comum leva a esperar que alunos concluintes do Fundamental 2 manifestem uma presença maior da tradição gramatical nos textos, o que não se deu em relação ao acusativo anafórico de 3ª pessoa. No caso da turma na qual aplicamos a sequência didática, o quadro da distribuição das variantes só começou a mudar a partir do trabalho com o fenômeno da variação linguística de modo direcionado, por meio do contínuo de oralidade-letramento. Isso certamente aponta para o segundo objetivo deste trabalho, que foi verificar até que ponto a escolarização exerce efeito sobre a escrita do aluno, o que mostra certa relativização em relação a esse processo: se for a mera escolarização (passagem pela escola) sem um trabalho mais direcionado e consciente, pouco efeito será obtido (vide os resultados da atividade de diagnose), mas, se esse trabalho acontece, temos efeitos mais significativos, conforme os resultados das atividades da etapa 7. Isso corrobora pesquisas que atestam ser a variante culta, no PB, um produto do processo de letramento, já que aparece com mais força somente na escrita de indivíduos efetivamente letrados (cf. FREIRE, 2005).

Quanto ao terceiro objetivo, que foi levar o aluno a perceber a pertinência de cada variante no contínuo, ficou evidente que os alunos aumentaram a frequência do clítico, sobretudo no polo de [+ letramento], mas não deixaram de usar as demais variantes nos gêneros em que elas cabem perfeitamente.

Vale lembrar que procuramos romper com preconceitos criados e estabelecidos por certos grupos letrados, preconceitos esses repetidos, incansavelmente, pela escola, e que somente marginalizam os usos que se distanciam daquele descrito pela tradição gramatical, mas que já estão enraizados na escrita do PB, sobretudo no ponto intermediário do contínuo de oralidade-letramento. Procuramos, pois, criar meios mais democráticos para o ensino consciente da representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa como mecanismo de coesão textual, contemplando todas as variantes utilizadas no PB, de forma que o manejo das crônicas muito contribuiu para isso, haja vista a ocorrência maior do objeto nulo — variante largamente usada na língua oral — nesse ponto do contínuo.

Pelo exposto, destacamos que, de acordo com a proposta desta pesquisa, fomos além de um ensino pautado na prática normativo-prescritiva. Procuramos conscientizar os alunos sobre a pertinência do uso de cada uma das variantes, tão correntes na língua oral e na língua escrita do PB, procurando eliminar assim o preconceito linguístico

existente ainda hoje no ambiente escolar e reconhecendo um uso real de outras estruturas na nossa língua portuguesa.

Ao trabalharmos com gêneros que se encontram distribuídos ao longo do contínuo oralidade-letramento, percebemos que, por meio da intervenção pedagógica proposta neste trabalho, os alunos puderam continuar construindo seu processo de letramento, transitando de textos com traço de [+ oralidade] a textos com traço de [+ letramento]. No entanto, há duas coisas que ainda precisam ser refinadas: (a) o uso do pronome reto em contextos de maior letramento, já que essa variante representa um traço descontínuo nos textos desse polo redigidos por brasileiros letrados (cf. FREIRE, 2005; 2011); (b) as irregularidades no emprego do clítico acusativo. Isso mostra a necessidade de intensificar o trabalho de letramento dos estudantes, o que evidentemente não é feito somente por meio de uma única sequência didática, mas sim por uma formação continuada que engloba os anos anteriores e, sequencialmente, o Ensino Médio. Faz-se necessário, portanto, um trabalho uníssono entre todos os níveis de educação, como propõe Averbug (2000: 130):

Para sanar esses e outros problemas, reforça-se a necessidade de um maior intercâmbio entre universidades e escolas, pesquisadores, pedagogos e professores de Ensino Fundamental e Médio, num esforço conjunto para que os trabalhos já realizados sejam traduzidos e transformados em aliados para o exercício consciente e responsável dos profissionais e para uma atuação mais efetiva sobre o desempenho dos usuários da língua. Não será com exercícios mecânicos, nem com maciças (e maçantes) aulas de descrição gramatical e análise sintática que o aluno passará a dominar estratégias mais formais, distantes de sua fala. Se assim fosse, os professores já teriam obtido sucesso.

Por fim, vale ressaltar que, ao analisarmos o gráfico 1 (p. 90), percebemos uma oposição entre os extremos do contínuo para a realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa: o pronome lexical (forma estigmatizada) é a variante de maior frequência no polo de [+ oralidade], enquanto o clítico (forma prestigiada pela tradição gramatical) passa a ser a variante majoritária no polo de [+ letramento]. Ficou evidente a evolução da variante prescrita pela tradição gramatical, à medida em que a variante estigmatizada fazia o caminho inverso, o que se deu a partir da intervenção feita através da sequência didática aplicada.

Quanto às outras variantes (SN anafórico e objeto nulo), percebemos que houve certa estabilidade no uso tanto na atividade de diagnose quanto nas produções finais, o que demonstrou que seus usos estão restritos a uma situação de esquiva, quando o

escritor necessita, por insegurança, de uma alternativa que não o leve a cometer o que é considerado “erro”.

Assim, cabe à escola trilhar caminhos outros que não o de classificar as manifestações linguísticas no ambiente de sala de aula como certas ou erradas, o que só gera mais preconceito. Ao contrário, a escola é o espaço onde todas as formas de expressão linguística devem ser trabalhadas e valorizadas de forma natural, como o são as línguas em todas as suas épocas.

Esperamos, portanto, que este trabalho sirva aos diversos profissionais e estudantes que se interessem por um ensino que contemple a variação linguística e que estes entendam a língua como uma unidade viva e em constante evolução. Que os profissionais ligados ao ensino de língua portuguesa possam romper o rótulo imposto por uma sociedade elitista e façam do ambiente escolar um espaço democrático e aberto a novas realizações. Se isso ocorrer, nosso maior objetivo terá sido alcançado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, Tania Maria. *Sociolinguística Parte 1*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v.1. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. *Variação Linguística e Ensino: em foco o objeto direto anafórico*. In: BERNARDO, Sandra Pereira; MENEZES, Vanda Cardoso de (orgs.). **Estudos da Língua: renovação e síntese**, Anais do XVIII Congresso da Assel-Rio, 1998.

_____. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa . Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. *Variiedades linguísticas nas escolas brasileiras:pronomes nominativo, acusativo e dativo*. In: LOBO, Maria; COUTINHO, Maria Antónia (orgs.). **XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Coimbra, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. -6ª ed.-São Paulo: ed WMF Martins Fontes, 2011.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática do Português**. -37. Ed. Rev., ampl. e atual. Conforme o novo acordo ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1999].

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

_____. (et al). **Por que a escola não ensina gramática assim?- 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.**

_____. **Manual de Sociolinguística**. São paulo: Contexto, 2014.

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

CAMACHO, Roberto Gomes. *Sociolinguística Parte II.* In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** V.1. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARA JUNIOR, J. Mattoso. **Dispersos.** (org): UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6º ano.** 7. Ed. Reform. - São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 7º ano.** 7. Ed. Reform. - São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 8º ano.** 7. Ed. Reform. - São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português: linguagens, 9º ano.** 7. Ed. Reform. - São Paulo: Saraiva, 2012.

COAN, Marluce; FREITAG, Raquel Meister. **Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino.** Revista Eletrônica de Linguística, Vol. 04, nº 02, 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em 10 de julho de 2016.

CUNHA, Celso; LINDLEY, Luís F.. **Nova Gramática do português contemporâneo.** 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1985].

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. *Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos.* In: KATO, Mary A. & ROBERTS, Ian. (orgs.) **Português brasileiro — uma viagem diacrônica.** Campinas, UNICAMP, 1993. p. 19-34.

_____. **O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico.** Londrina: Editora UEL, 1997.

DELMANTO, Carvalho; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port.** –Língua Portuguesa, 6º ano. – 2.ed. –São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.port.** –Língua Portuguesa, 7º ano. – 2.ed. –São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.port.** –Língua Portuguesa, 8º ano. – 2.ed. –São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Jornadas.port.** –Língua Portuguesa, 9º ano. – 2.ed. –São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; *SCHNEUWLY, Bernard.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *SCHNEUWLY, Bernard;* DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Clítico acusativo, Pronome Lexical e categoria vazia do português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). **Fotografias Sociolinguísticas.** Campinas: Pontes (Editora Unicamp), 1989. p. 19-34.

_____; SERRA, Carolina. **Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”.** Matraca, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais.** 11. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual: Introdução.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Gilson Costa. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana.** Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2000.

_____. **A realização do acusativo e do dativo de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana.** Tese de doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ, 2005.

_____. **Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana.** ABRALIN, v.10, n.1 jan / jun 2011. p. 12-32.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A coesão textual.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** -3.ed., 10ª reimp. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** -4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MARCUSCHI, L.A.. **Processos de referenciação na produção discursiva.** *D.E.L.T.A.*, 14:pp. 107-124.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade.* In: DIONISIO, Angela Paiva et. al. (org). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação.** -4.ed. 3ª reimp.,. São Paulo: Contexto, 2015.

NUNES, Jairo M. *Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto direto em português brasileiro.* In: KATO, Mary A. & ROBERTS, Ian. (orgs.) **Português brasileiro — uma viagem diacrônica.** Campinas, UNICAMP, 1993. pp. 207-220.

OLIVEIRA, Tania Amaral et. al. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 6º ano.** - 3.ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 7º ano.** -3.ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 8º ano.** -3.ed. São Paulo: IBEP, 2012.

_____. **Tecendo Linguagens: língua portuguesa, 9º ano.** -3.ed. São Paulo: IBEP, 2012.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa.** - 40.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001 [1972].

SEEDUC/RJ. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental - anos iniciais.** SEE, 2010.

_____. **Currículo mínimo: 6º ano/ fundamental.** SEE, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação de Duque de Caxias: volume 2.** SME, 2004.

SILVA, Tatiane Sant'anna da. **A representação do acusativo anafórico de 3ª pessoa na escrita de estudantes de Letras da UFRJ.** Monografia de final de curso apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

WIEDEMER, Marcos Luiz. **Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística.** Cadernos do CNLF, Vol. XIII, nº 03. Rio de Janeiro: CiFeFil, 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

ANEXO 1

Questionário aplicado a professores do Ensino Fundamental 2:

Perfil do informante:

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: () masc. () fem.

Tempo no magistério:

Formação; ano de conclusão

() de 0 a 5 anos; () graduação _____

() de 6 a 10 anos; () especialização _____

() de 11 a 15 anos; () mestrado _____

() de 16 a 20 anos. () doutorado _____

Instituição onde atua:

() pública

() privada

() ambas

Caro professor, este questionário refere-se à sua prática pedagógica em relação ao ensino de coesão textual, no tocante à representação do objeto direto anafórico de terceira pessoa no ensino fundamental.

1) Você costuma trabalhar o tema variação linguística em suas aulas de Português? De que forma?

2) Como o professor costuma abordar a coesão referencial em turmas do ensino fundamental (6º a 9º)?

3) Você ensina o uso do pronome oblíquo átono de terceira pessoa com suas alterações morfológicas (lo, la, no, na)? Em caso afirmativo, que estratégias você usa para alcançar esse propósito?

4) O professor costuma demonstrar para os alunos que há outras formas no português brasileiro de realização do objeto direto anafórico além do descrito pelas gramáticas normativas?

5) Caso tenha respondido afirmativamente à questão 4, como o professor costuma abordar essa variação com os alunos?

ANEXO 2

ETAPA 1 – Apresentação do assunto

Língua Portuguesa – 9º ano

Profº Erick

Leitura:

Texto 1

A velhinha contrabandista

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava na fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com moamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com quarenta anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não "espáia"? - quis saber a velhinha.

- Juro - respondeu o fiscal.

- É lambreta. (Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta)

Texto 2

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar sua primeira bola do pai. Uma número 5, sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola. O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “legal”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga?_ Perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada, você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola.

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da TV, com a bola do seu lado, manejando os controles do vídeo game. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de Blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensinou algumas embaixadinhas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse “legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro do couro. A bola cheirava a nada.

Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês pra garotada se interessar.

(Veríssimo, Luis Fernando. A bola. Comédias da vida privada; edição especial para as escolas. Porto Alegre: L&PM, 1996. P. 96-7)

Questões realizadas oralmente após a leitura dos textos:

- 1) Destaque os elementos que se repetem ao longo dos textos (não somente objetos diretos, mas outras estruturas também).
- 2) Identifique e destaque todos os objetos diretos encontrados nos textos.
- 3) Identifique os objetos diretos que se referem a outros que já apareceram anteriormente no texto.
- 4) Após a identificação dos objetos diretos que se repetem na estrutura textual, substitua-os por outras formas, mantendo o sentido do texto.

ANEXO 3

ETAPA 2 – Diagnose

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

PRODUÇÃO TEXTUAL



(OLIVEIRA, Tania Amaral et. Al. *Tecendo Linguagens: língua portuguesa*, 6º ano. -3.ed. São Paulo: IBEP, 2012:14)

Leia a história em quadrinhos abaixo e siga as orientações do professor.

Atividade 1

A história acima é composta por 9 quadrinhos. Descreva o que ocorre em cada um deles. O que o personagem está fazendo? Por quê? Qual a intenção dele? Você deve ser detalhista e criativo: imagine e crie uma situação em que o personagem possa estar envolvido.

Atividade 2

Agora, desenvolva um texto narrativo, utilizando todas as informações anteriores. Não se esqueça de escrever detalhes sobre as ações dos personagens. Dê um título a sua narrativa.

ANEXO 4

ETAPA 3 - Módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto

Atividade 1

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

REVISÃO GRAMATICAL

Pronomes, pronomes pessoais e coesão textual

1) Leia estes quadrinhos:



Disponível em
<http://blogxandrohq.blogspot.com.br/search?q=hagar>
 Acesso em 24 de maio de 2016

a) Observe o último quadrinho. O complemento da forma verbal “trocar” não aparece, mas pode ser recuperado pelo contexto precedente. Identifique o referente desse complemento apagado.

b) Reescreva a oração tornando explícito o objeto direto da forma verbal “trocar”. Você pode utilizar todas as formas que conhece.

c) Observe agora o 7º e o 8º quadrinhos. Assim, temos a seguinte informação: “Hagar trouxe o vinho tinto, mas Helga não queria **o vinho tinto**”. De que forma você poderia reescrever a segunda oração acima, evitando a repetição da expressão destacada?

2) Leia o texto a seguir, observando as expressões destacadas. Em seguida, para evitar repetição, substitua-as por pronomes ou outras formas que você julgar necessárias, procurando manter o sentido das frases.

Heróis e guerreiros (Heloísa Prieto)

Não se sabe exatamente como surgiu a capoeira no Brasil. Alguns mestres afirmam que **a capoeira** foi inventada nas senzalas pelos escravos, que, proibidos de portarem armas, criaram uma luta que se parecia com uma dança. Quando treinavam, iludiam os seus senhores, fazendo **os seus senhores** pensar que estavam apenas dançando.

Outros dizem que a capoeira foi inventada em Angola e aperfeiçoada no Brasil.

O que se sabe com certeza é que o bom capoeirista deve ter ginga, jogo de cintura, senso de humor e astúcia. É maravilhoso ver o capoeirista desequilibrar o adversário, fazer **o adversário** levar tombos inesperados, brincar com **o adversário** para assim demonstrar uma esperteza tranquila. Isso é muito mais importante do que ferir **o adversário**, vencendo **o adversário** rapidamente.

Dizem os mestres que na roda de capoeira se dá “a volta ao mundo”, descobrindo os segredos da vida, os perigos, as falsidades, mas também a força, a alegria e a energia [...].

(Adaptado de: Heloísa Prieto, *Heróis e guerreiros – Quase tudo o que você queria saber*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995. P. 26.)

ANEXO 5

ETAPA 3 - Módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto

Atividade 2

Português – 9º ano

Profº Erick

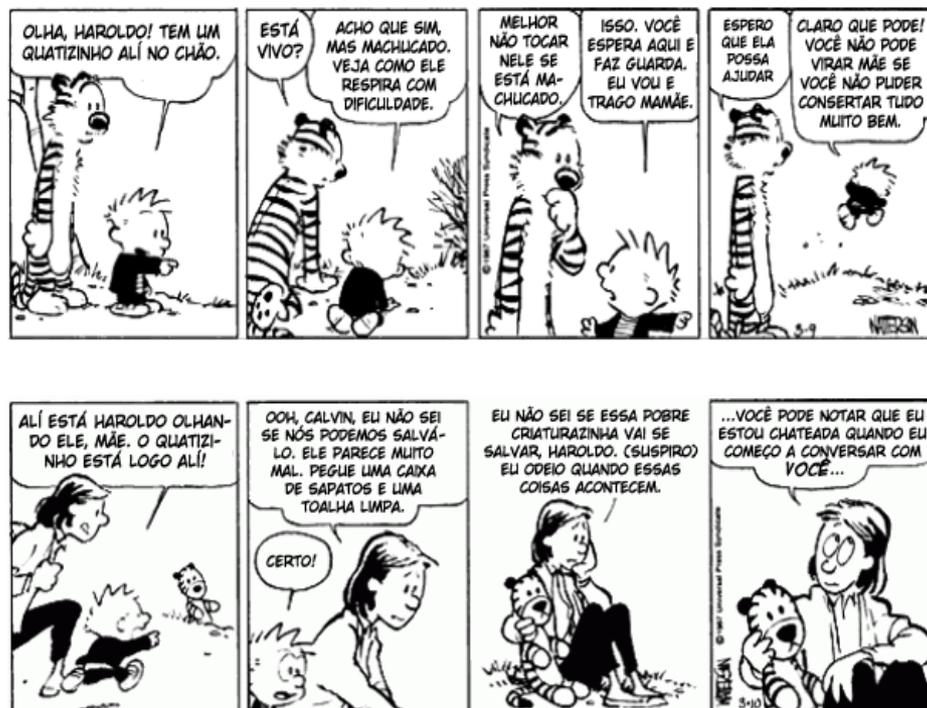
Aluno (a): _____

REVISÃO GRAMATICAL

Complemento verbal – objeto direto

Exercícios:

Leia esta HQ:





(Disponível em

<http://pensarenlouquece.com/as-mais-belas-tiras-de-calvin-e-haroldo/>
 acesso em 24 de maio de 2016)

- 1) No primeiro quadrinho, o personagem Calvin faz uma afirmação a Haroldo utilizando um objeto direto. Identifique-o.
- 2) “Eu vou e trago mamãe”, que outra palavra poderia substituir o objeto direto nessa fala?
- 3) “Ali está Haroldo olhando **ele**?” (5º quadrinho)
 - a) O pronome destacado refere-se a que elemento do texto?
 - b) Reescreva a oração substituindo o pronome destacado por formas equivalentes e que mantenham o mesmo sentido.

Observe os quadrinhos 6, 9 e 10 para responder às questões 4 e 5:

- 4) Identifique nesses quadrinhos as formas verbais que se encontram no infinitivo e as que se encontram conjugadas.
- 5) Qual foi a forma empregada para representar o objeto direto com os verbos no infinitivo? E com os verbos conjugados?

ANEXO 6

ETAPA 3 - Módulo sobre coesão referencial com foco no objeto direto

Atividade 3

Leitura das produções dos alunos com foco na representação do objeto direto anafórico.

Texto 1

Meu sexual malquinhado

O meu sexual malquinhado, conhecido de seu sexual costumeira, tem sido
 Tocar, é sexual radicalmente. Tocar sua costumeira. Por um
 abraço nos insatisfeitos Tocar a calças de uma fogueira, Por
 uma calças e até Por uma, fêmea de Pão.
 Por último, não não serola mesmo fustigando de calças uma
 fêmea de Puceron e sua calças, repetindo a mesma coisa.
 - Não.
 Sua mãe calças e costumeira
 - Porque não não uso a mão como a outra
 Seguindo a vontade de sua mãe a calças. Por um abraço
 meu. Para não de Pão.

Texto 2

Qual é o chapéu?

Um belo dia o menino malvado decidiu mudar seu visual para impressionar uma menina muito linda. Ele achou meu para sair na sexta-feira.

No primeiro chapéu, ele colocou uma panela, ele não gostou muito do que viu. Pegou outro que via um balão, ele também não gostou.

Ele tentou a terceira opção, uma frigideira, que também não gostou.

Colocou uma caixa de papelão em sua cabeça, mas não gostou.

Por fim ele colocou uma forma de pão na cabeça, ele olhou e olhou, mas não gostou.

Ele foi na cozinha e pegou uma forma de bolo, que não caiu bem nele.

Sua mãe questionou com ele: - Meu filho por que você não usa o meu chapéu igual a todos os meninos?

Sua mãe não gostava de ver ele usar chapéus malucos.

Por fim ele ouviu sua mãe, ele decidiu colocar... Ele colocou uma panela e um boneco na cabeça e ele se olhou no espelho e gostou do que viu.

na sexta-feira ele colou, sua mulher
era maluca, para ir ao seu encontro
a menina gostava de ouvir Justin
Bibli e ele quis ficar
parecido com ele e ela gostou.

fim!!
♡

Texto 3

... e agora são personagens. De um título a sua narrativa.

Menino Maluquinho indesejo

Menino Maluquinho está no seu caso querendo mudar seu visual, ele não está se sentindo bem com o seu visual e quer mudar. Ele coloca um alfinete no cabelo, mais não ficou satisfeito. Ele mudou para uma frizadeira, mais ainda não acha que ficou bem... Logo ele mudou para uma caixa, mas ele achou que ainda não estava bem e queria mudar outro vez... Ele mudou agora para uma braimã para ver se ficou legal mais não gostou... Logo ele mudou para uma forma de lobo e descobriu não gostou...

A mãe dele da uma dica pro ele colocar um boné, ele concordou e diz que ainda não tinha pensado antes nisso!

A mãe dele ficou surpresa que ele não vai andar com uma panela igual a um "maluco"... Mais na verdade ele nem tirou a panela e colocou o boné por cima.

Texto 4

O menino impudico

Era uma vez um menino, ele era muito maluquinho, ele era um menino de poucas amigas.

Quase ninguém se importava com ele porque ele tinha um estilo muito original e era esota as pessoas zombar com ele, um certo dia na escola, ele contou uma piada que todos gostaram e daí todos passaram a gostar mais dele, e um dia convidaram ele para uma festa ele ficou muito feliz, foi para a casa e contou para sua mãe, ela foi para o quarto, e resolveu experimentar nos seus próprios membros.

Porque ele estava cansado de ficar sempre com o mesmo visual e também queria um visual bonito para ir para a festa, aí ele pegou um balde e experimentou e disse:

— Não está bem! Aí ele pegou uma frigidinha mas também não o ajudou, ele pegou uma canoa e disse — Ainda não está legal, aí ele pegou um chapéu queima fumaça que também não gostou, aí a mãe resolveu dar sua opinião e disse:

— Por que não não usa um bone como os outros?

— Trocou a mãe como não pensei nisso antes, a mãe ficou super feliz por que ele não ia mas se vestiu como um maluco, aí ele foi e pegou uma panela e feteu e por o Borei sem cima da panela e disse:

— Valeu mãe!.

Texto5

de escrever novamente sobre as ações dos personagens. Dê um título a sua narrativa.

Memino indesejado

Um bebê deu o memino enfocado no visual porque usa sempre a mesma roupa, mesmo "chapéu" e pretende mudar. Ele resolve colocar um algodão no lugar da panela, e vê que não está bom. Se sentiu estranho! Depois resolveu colocar uma fralda deina na cabeça e também vê que não está bom. Então resolveu colocar uma caixa de papelão que pegou de sua mãe e também não se sentiu bem. Colocou uma forma de pão na cabeça, mas também não gostou. Chegou até colocar uma forma de leite, mesmo assim se sentiu insatisfeito. Então chegou sua mãe para lhe ajudar, e deu uma sugestão de usar um lençol como os outros meminos. A mãe ficou toda feliz porque o seu filho decidiu aceitar a ajuda dela e deixar de sair por aí feito maluco com uma panela. Então ele colocou sua panela na cabeça e o lençol por cima da panela. Não deixou de ser o memino malaguido!

a) Transcreva, no máximo, cinco sentenças em que apareçam objetos diretos que se referem a termos anteriormente mencionados no texto.

b) Há outras formas de escrever o objeto direto dessas sentenças mantendo o sentido original? Reescreva-as:

ANEXO 7

ETAPA 4 - Módulo sobre HQ

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

LEITURAS

- Distribuição de histórias em quadrinhos diversas;

Após a leitura da história em quadrinhos destinada ao grupo, realize as atividades abaixo:

- 1) A hq que vocês leram trata de que assunto?
- 2) Quais são os personagens que aparecem na hq?
- 3) A linguagem utilizada na hq é mais próxima da linguagem que utilizamos na escrita ou mais próxima da linguagem que utilizamos quando falamos? Retire ao menos um exemplo.
- 4) Transcreva, no máximo, cinco sentenças em que apareçam objetos diretos que se referem a termos anteriormente mencionados no texto.
- 5) Há outras formas de escrever o objeto direto dessas sentenças mantendo o sentido original? Reescreva-as:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é a sua vez de produzir uma história em quadrinhos. Para isso siga as instruções abaixo:

TEMA: “Jogos Olímpicos 2016”

- Formem grupos de até 4 alunos;
- Pensem nos personagens que farão parte da sua hq;
- Pensem no enredo que vocês desenvolverão com base no tema proposto;
- Dê um título à sua história, incorporando-o ao primeiro quadrinho;
- Sua hq poderá ter, no máximo, dez quadrinhos;
- Vocês receberão do professor uma folha de papel ofício para rascunho e uma cartolina para o trabalho final;
- Utilizem recursos diversos: lápis de cor, giz de cera, hidrocor, entre outros;
- Utilizem uma linguagem adequada ao gênero hq e aos personagens criados;
- Utilizem os recursos aprendidos durante as oficinas sobre hq;
- Leitura compartilhada e exposição das hqs.

ANEXO 8

ETAPA 5 - Módulo sobre crônica

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

Leitura das crônicas “A espada” e “Povo”, de Luiz Fernando Veríssimo;

Texto 1

A ESPADA

Uma família de classe média alta. Pai, mulher, um filho de sete anos. É a noite do dia em que o filho fez sete anos. A mãe recolhe os detritos da festa. O pai ajuda o filho a guardar os presentes que ganhou dos amigos. Nota que o filho está quieto e sério, mas pensa: "É o cansaço." Afinal ele passou o dia correndo de um lado para o outro, comendo cachorro-quente e sorvete, brincando com os convidados por dentro e por fora da casa. Tem que estar cansado.

- Quanto presente, hein, filho?

- É.

- E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

- Pai...

- E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

- Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. Solene assim. Coisa estranha... O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

- Pai, eu sou Thunder Boy.

- Thunder Boy?

- Garoto Trovão.

- Muito bem, meu filho. Agora vamos pra cama.

- Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de história em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. "Eu a receberia..." O guri continua.

- Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa a um novo Thunder Boy a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.

O pai está impressionado. Não reconhece a voz do filho. E a gravidade do seu olhar. Está decidido. Vai cortar as histórias em quadrinhos por uns tempos.

- Certo, filho. Mas agora vamos...

- Vou ter que sair de casa. Quero que você explique à mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

- Nós nunca mais vamos ver você? - pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho enquanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

- Claro que sim. A espada do Thunder Boy está a serviço do bem e da justiça. Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

- Ainda bem - diz o pai.

E não diz mais nada. Porque vê o filho dirigir-se para a janela do seu quarto, e erguer a espada como uma cruz, e gritar para os céus "Ramil!". E ouve um trovão que faz estremecer a casa. E vê a espada iluminar-se e ficar azul. E o seu filho também.

O pai encontra a mulher na sala. Ela diz:

- Viu só? Trovoadada. Vá entender este tempo.

- Quem foi que deu a espada pra ele?

- Não foi você? Pensei que tivesse sido você.

- Tenho uma coisa pra te contar.

- O que é?

- Senta, primeiro.

(VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2001, p. 19-21)

Texto 2

POVO (Luís Fernando Veríssimo)

— Geneci...

- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na Terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
- Mas...
- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...

— Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.

— Tudo bem.

— Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.

— Mas a senhora pode assistir.

— Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.

— Olhe...

— Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.

— Não sei...

— Se precisar pagar, eu pago.

— Não é isso. É que...

— Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.

— Tratou, sim senhora.

— Meu Deus, a ama-de-leite da minha mãe era preta!

— Sim, senhora.

— Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faça qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.

— Bom, se a senhora está mesmo disposta...

— Qualquer coisa, Geneci.

— É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.

— Quem?

— Minhas crianças.

— Ah.

— Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...

— Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.

— Eu posso trazer elas e...

— Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.

Atividades:

- 1) De que assunto tratam as crônicas lidas?
- 2) Quais são os personagens que aparecem no texto 1? E no texto 2?
- 3) Que características os textos apresentam que os classificam como uma crônica?
- 4) Releia as crônicas “A espada” e “Povo”. Selecione algumas sentenças (no máximo cinco) em que haja um objeto direto anafórico.
- 5) Há outras formas de escrever o objeto direto dessas sentenças mantendo o sentido original? Reescreva-as:

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é a sua vez de produzir uma crônica. Observe o trecho abaixo:

Abertura, Encerramento e Lema

Acontecerão, no mês de agosto de 2016, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), os XXXI Jogos Olímpicos de Verão. A abertura será realizada no dia 5 de agosto. A cerimônia de encerramento ocorrerá no dia 21 de agosto. O lema dos jogos será "Viva sua paixão". As duas cerimônias acontecerão no Estádio do Maracanã.

O estádio do Maracanã foi totalmente reformado e modernizado. Sua capacidade atual é de 82.000 espectadores.

As cerimônias de abertura e encerramento serão vistas pela televisão por, aproximadamente, 4,5 bilhões de pessoas no mundo todo (estimativa).

A expectativa é de que participem, nas Olimpíadas 2016, cerca de 10.500 atletas de 206 nações.

Ao todo serão disputadas 28 modalidades olímpicas, duas a mais (Rúgbi de sete e Golfe) do que as dos Jogos Olímpicos de 2012.

(disponível em <http://www.suapesquisa.com/olimpiadas2016/>)

Acesso em 04 de junho de 2016)

Siga as instruções:

- Lembrem-se de uma situação corriqueira que vocês tenham presenciado ou visto nos noticiários envolvendo os jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro ou mesmo que vocês tenham vivido e escrevam uma crônica sobre o fato;
- Tudo pode virar uma crônica: um casal que se conhece numa situação diferente quando, por exemplo, estavam na abertura dos jogos olímpicos; filhos que se perderam dos pais no caminho para o estádio, entre outros;
- Criem um enredo criativo, divertido ou crítico que aborde o tema “Jogos Olímpicos 2016”;
- Criem personagens e façam a apresentação de suas características e função na história;
- Lembrem-se de mencionar: o lugar onde aconteceu, o fato e o tempo;
- Vocês receberão uma folha de papel almaço para o trabalho final;
- Escrevam em uma linguagem adequada ao gênero crônica;
- Após o término, haverá leitura compartilhada das crônicas produzidas.

ANEXO 9

ETAPA 6 - Módulo sobre reportagem

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

Leitura das reportagens “Brincadeira levada a sério”, “Uma guerreira dentro e fora dos tatames” e “Jiboia com filhotes é encontrada em fábrica”.

Texto 1

Brincadeira levada a sério

O GLOBO - Caderno Esportes (18/05/2010)

Após início com raquete de madeira em quadra improvisada, Wharlei de Souza sonha alto

Sanny Bertoldo

Quem vê Wharlei da Silva de Souza em quadra, talvez não imagine que o tênis, até quatro anos atrás, era desses esportes do qual ele só tinha notícias por acaso. Sem grandes objetivos e, ao contrário da maioria dos meninos de sua idade, sem nenhum interesse por futebol, ele, até os 13 anos, achava que a carreira militar poderia ser um caminho.

Poderia, se não tivesse sido apresentado a uma raquete de madeira e uma bola soft (usada por crianças), em uma quadra improvisada, com uma corda funcionando como rede, no Ciep em que estudava, em Mangaratiba.

— Montaram um projeto na escola e eu fui lá, porque queria praticar um esporte. Mas, para mim, era uma brincadeira. A “quadra” era pequeninha, num piso que parecia paralelepípedo. A bola quicava, a gente tinha correr atrás... — lembra o tenista de 17 anos, torcedor do Botafogo. — Eu

até torço mas, jogar mesmo, só no videogame.

Pouco tempo depois, Wharlei foi convidado para treinar mais seriamente em um clube em Mangaratiba, onde treina até hoje no projeto “Tênis por um futuro melhor”. A certeza de que realmente tinha talento não demorou a vir.

— Quando me chamaram, eu fiquei surpreso e em dúvida. Na época, tocava caixa na banda da escola e era algo que realmente gostava de fazer. Mas resolvi largar tudo e ir. No primeiro torneio da federação (carioca de tênis) que disputei, ganhei. Aí vi que podia ter algum futuro — conta ele, que tem 1,92m e calça 44.

Mãe nunca viu uma partida

Em casa, a surpresa também foi grande. O apoio da mãe e dos irmãos foi incondicional, mas, claro, ele não escapou das brincadeiras:

— Meus irmãos me provocavam o tempo todo por causa dos gritinhos que os tenistas dão nos jogos.

Wharlei joga como juvenil há 2 anos e meio. Como essa categoria não recebe prêmio em dinheiro, ele conta com a

ajuda do projeto para participar de torneios no estado. Desde sábado, o jovem tenista disputa a Copa de Tênis Escolar e Universitário, que termina hoje, e reúne alunos-tenistas de até 18 anos no Clube Marapendi, na Barra da Tijuca. Ontem, um de seus irmãos (ele tem dois, mais velhos) assistiu a uma partida, antes de ir trabalhar. A mãe, no entanto, nunca viu o filho jogar.

— Ela já veio ver treino, mas nunca uma partida de verdade. Eu acho que ficaria nervoso, porque ela é hipertensa. Tenho medo de que passe mal — confessa. — Ela é mãe e pai porque meu pai sumiu quando eu tinha 7 anos. Somos muito apegados. Mas sei que um dia ela vai vir sem que eu saiba.

Hoje, o futuro de Wharlei está diretamente ligado ao tênis. Sétimo no ranking estadual, ele, além de estudar e treinar, frequenta um curso de inglês. Seus planos são, em breve, tentar uma bolsa de estudo no exterior, provavelmente nos Estados Unidos. Se conseguir, será mais uma das surpresas do destino para o qual, dessa vez, ele estará preparado.

— O nosso maior inimigo não é o adversário, mas a nossa cabeça. Por isso, temos que manter a concentração na vida. Hoje, consigo fazer isso a trancos e barrancos. Mas é uma questão de experiência — encerra, com um sorriso. ■



WHARLEI DEVOLVE uma bola em jogo no Marapendi; objetivo é ganhar uma bolsa de estudos no exterior

NOSSOS TALENTOS

Uma guerreira dentro e fora dos tatames

Quézia Quetlin Maciel, de 14 anos, luta por patrocínio para conquistar mais medalhas no taekwondo

Por Luana Soares

luana.soares@oglobo.com.br
luana.soares@extra.inf.br

Os sonhos de Quézia Quetlin Maciel, de 14 anos, são tão altos quanto seus chutes — uma de suas especialidades no taekwondo. Moradora do Centro de Mesquita, a adolescente começou a lutar aos 7 e já conquistou 16 medalhas. Uma delas, de prata, foi obtida no Campeonato Brasileiro de 2009, no qual competiu pela categoria juvenil até 52kg.

Quézia treina três horas diariamente. Contudo, seu sucesso não depende apenas de sua dedicação. Para participar de campeonatos fora de sua cidade, a atleta conta com a ajuda do pai, Reginaldo Maciel, que ganha pouco mais de dois salários mínimos como técnico de raio X.

Bia Guedes



■ QUÉZIA: PRATA no Brasileiro

— Infelizmente, Quézia não conta com o apoio de terceiros para participar das competições. Por enquanto, ela só tem o famoso “patrocínio”. Tento ajudá-la de todas as formas — diz Maciel.

Para que a menina participasse do Campeonato Brasileiro de Taekwondo de 2010, realizado no mês passado em Uberlândia (ela ficou em quarto lugar na sua categoria), Maciel fez rifas e conseguiu arrecadar o dinheiro das passagens e da hospedagem.

— A cada dia que passa, sinto desânimo por não con-

seguir recursos para as despesas de Quézia com o taekwondo. Quando vamos a campeonatos, seus olhos brilham, mas não escondem a tristeza por ser uma atleta ainda sem reconhecimento. Ela sequer tem um uniforme de apresentação — conta Leandro Rodrigues, treinador de Quézia.

Se, por um lado, faltam investimentos, do outro, sobra gratidão. A menina não mede palavras para agradecer o carinho do treinador, dos amigos e da família.

— Sei que todos, principalmente meu pai, fazem sacrifícios por mim. Por isso, sempre treino com muita dedicação. Quem me conhece sabe que, quando piso no tatame, entrego minha alma para conseguir um bom desempenho — afirma Quézia.

■ SUGESTÕES PARA ESTA SEÇÃO? MANDE PARA A GENTE! ENDEREÇO: RUA IRINEU MARINHO 35/2º ANDAR - CENTRO - CEP 20230-901. FAX: 2534-5535. E-MAILS: <falabaixada@oglobo.com.br> e <falabaixada@extra.inf.br>.

TEXTO 3

Fauna

Jiboia com filhotes é encontrada em fábrica

Policiais ambientais chamados para apanhar uma cobra que aparecera no pátio de uma multinacional em Sorocaba (SP), anteontem, tiveram uma surpresa: a serpente, uma jiboia, tinha um ninho com 20 filhotes. A ninhada estava num buraco próximo do alambrado que cerca a empresa ZF do Brasil, na zona industrial do município. Com a ajuda do veterinário Rodrigo Teixeira, do zoológico municipal, os policiais recolheram mãe e filhotes numa operação que durou cerca de uma hora. A jiboia mãe media cerca de 2 metros, e os filhos, em torno de 20 centímetros. Os répteis foram levados para o zoológico e serão soltos numa área de matas próxima da cidade.

© Estado de S. Paulo, 20 jan. 2011.



Jiboia encontrada com cerca de vinte filhotes no pátio de uma multinacional, em Sorocaba, SP.

Atividades:

- 1) Faça um pequeno resumo das reportagens lida acima:
- 2) A linguagem utilizada nas reportagens é mais próxima do registro oral (falado) ou do escrito de acordo com as regras das gramáticas?
- 3) Em relação aos aspectos coesivos, responda:
 - a) Em qual reportagem houve um número maior de objetos diretos anafóricos?

- b) Selecione algumas sentenças com objetos diretos anafóricos.
- 4) Reescreva as sentenças com outras formas de representação do objeto direto.

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora é a sua vez de escrever uma reportagem.

Tema: “Impacto dos jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro”.

Para tanto, sigam as instruções abaixo:

- Formem grupos de até quatro alunos. Cada grupo será uma equipe de reportagem;
- Pesquisem em jornais, revistas e internet assuntos referentes ao impacto produzido pelos jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro, reúnam textos que tratem do assunto;
 - Cada equipe deve pesquisar, entre outros, os seguintes assuntos:
 1. Reformas de estádios e áreas para a realização dos jogos;
 2. Gastos com os jogos olímpicos até o momento;
 3. Poluição das praias, rios e baías para a realização dos esportes aquáticos;
 4. Legado dos jogos olímpicos para a cidade e para os cidadãos;
 5. Exemplos de outros países que sediaram os jogos olímpicos.
- Escolham um enfoque para dar à reportagem;
- Organizem o material obtido e escrevam a reportagem procurando transmitir junto com as informações o ponto de vista da equipe sobre o assunto;
 - É importante que utilizem trechos de entrevistas, fotos e estatísticas;
 - Escrevam em uma linguagem adequada ao gênero reportagem;
 - Leitura compartilhada das reportagens em sala.

ANEXO 10

ETAPA 7 - Retextualização

Atividade 1

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

PRODUÇÃO TEXTUAL

Reportagem

Releia a crônica “A velha contrabandista”, de Sérgio Porto - Stanislaw Ponte Preta trabalhada anteriormente.

Após a leitura do texto, escreva uma **reportagem** abordando a questão levantada por ele. Para tanto, siga as instruções abaixo:

1. Sua reportagem será o fato narrado na crônica;
2. Procure estabelecer conexões entre o assunto principal e assuntos paralelos, por meio de citações, reprodução de trechos de entrevistas, boxes informativos, estatísticas, fotografias, etc;
3. Escreva em linguagem objetiva e direta e empregue a variedade linguística de acordo com o gênero textual em questão;
4. Planeje o aspecto visual da reportagem, isto é, como será a distribuição dos textos, das fotos, etc. As fotos devem ser acompanhadas de legendas e do crédito do fotógrafo. Dê à reportagem um título que atraia a atenção do leitor e, ao mesmo tempo, seja o anúncio do assunto;
5. Faça uma revisão cuidadosa.

ANEXO 11

ETAPA 7 - Retextualização

Atividade 2

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

PRODUÇÃO TEXTUAL**Crônicas**

Observe os trechos das reportagens abaixo, retiradas do jornal Folha de São Paulo:

Texto 1

“Carrinho de supermercado inteligente está destinado a se transformar em arma da luta contra a obesidade. Especialistas em tecnologia criaram um carrinho que alertará o cliente do supermercado assim que for colocado nele algum produto rico em gordura, açúcar ou sal. O carrinho possui uma tela interativa na qual os códigos de barras desses produtos, uma vez escaneados, ativarão uma luz vermelha de aviso. Quando o cliente introduzir seu ‘cartão de fidelidade’ no supermercado onde faz normalmente suas compras, o carrinho ‘saberá’ imediatamente se ele é solteiro, casado e quantas vezes faz compras por semana. E ‘saberá’ levar o cliente às prateleiras que estão mais de acordo com suas preferências e necessidades”.

(26/11/2007)

Texto 2

“Leitora manda boneca para recall e não a recebe de volta. ‘Como explicar para uma criança que seus brinquedos foram embora há três meses e não voltaram?’”

(25/02/2008)

Texto 3

“Casal se divorcia após descobrir que flertava pela internet. Um casal residente na cidade de Zenica, na Bósnia-Herzegoviana, estava com problemas no casamento. Por causa disso os dois iniciaram contatos pela internet, e, sem saber suas identidades, trocaram mensagens e acabaram se apaixonando. Quando a relação se tornou séria, decidiram se encontrar, e então descobriram quem eram. O casal decidiu se separar”.

(29/10/2007)

Escolha um dos trechos acima e crie uma crônica a partir dele. Siga as instruções abaixo:

1. Crie uma situação corriqueira, comum que poderia ser vivida por você ou vista num noticiário de TV ou no jornal. Por exemplo: uma manifestação contra a corrupção, um casal que se conhece durante uma partida de futebol, um fato engraçado que você viu ou viveu, etc;
2. Aborde o fato ou a circunstância de forma bem humorada;
3. Como a sua crônica é um texto narrativo, não se esqueça de mencionar o lugar onde ela ocorreu, o tempo, os personagens envolvidos, etc;
4. Escreva um texto curto e leve, em linguagem adequada ao gênero, isto é, procurando proximidade com o leitor e apresentando as falas dos personagens da forma mais autêntica possível, mas sem desprezar as convenções da escrita.

ANEXO 12

ETAPA 7 - Retextualização

Atividade 3

Português – 9º ano

Profº Erick

Aluno (a): _____

PRODUÇÃO TEXTUAL**História em quadrinhos**

Nesta etapa 7, até o momento, você produziu uma reportagem e uma crônica. Agora escolha um desses textos produzidos por você e crie uma história em quadrinhos. Para isso, siga as instruções a seguir:

- Pense nos personagens que farão parte da sua HQ;
- Dê um título à sua história, incorporando-o ao primeiro quadrinho;
- Sua HQ deverá ter, no máximo, dez quadrinhos;
- Você receberá do professor uma folha de papel ofício para rascunho e uma cartolina para o trabalho final;
- Utilize recursos diversos: lápis de cor, giz de cera, hidrocor, entre outros;
- Utilize uma linguagem adequada ao gênero HQ e aos personagens criados;
- Utilize os recursos aprendidos durante as oficinas sobre HQ;

ANEXO 13

REPRESENTAÇÃO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA IDENTIFICADOS NA ATIVIDADE DE DIAGNOSE.

- **CLÍTICO ACUSATIVO**

1. “Tchau, mãe. Fui me ‘encontra’ com a linda ‘Jurieta’ ela o viu e disse ‘voce’ ‘ta’ muito lindo (...)”
2. “Um belo dia o menino maluquinho resolveu mudar seu visual para ‘impressionar’ uma menina muito linda. Ele a chamou para sair na sexta-feira.”
3. “Sua mãe também cansada vendo ele trocar o visual tenta ‘convencer’- lo.”

- **PRONOME RETO**

1. “(...) ele queria que ela ‘achase’ ele bonito e não um palhaço que fugiu do circo.”
2. “(...) e decidiu botar dentro da panela barata pra ela ‘acha’ ele interessante ‘mais’, ‘mas’ uma vez não gostou do resultado.”
3. “Então, a mãe dele cansada de ver ele trocando de ‘chapeis’ (...)”
4. “Um dia o menino maluquinho resolveu mudar de visual para ‘fica’ bonito para uma garota da escola dele que chamou ela pra ‘sai’ (...)”
5. “há uma menina que ele gosta e ele quer impressionar ela.”
6. “Sua mãe não gostava de ver ele usar ‘chapeus’ malucos.”
7. “(...) e na escola as pessoas zoam ele (...)”
8. “(...) um dia convidaram ele (...)”

9. “A mãe dele vê ele fazendo aquilo (...)”
10. “Mas quando ela vê ele com a panela na cabeça (...)”
11. “Sua mãe também cansada vendo ele tentar (...)”

- **SN ANAFÓRICO**

1. “O menino maluquinho cansado de seu visual ‘costumeira’ resolve trocar o visual radicalmente.”
2. “Trocou sua ‘costumeira’ Por um ‘abajur’ mas insatisfeita troca o ‘abajur’ Por uma frigideira.”
3. “ ‘porque’ você não usa o boné como os outros e seguindo o conselho de sua mãe o idiota põe o boné mas por cima da panela.”
4. “Ele está no quarto dele de ‘frete’ pro espelho e ‘que’ ‘troca’ de visual. ‘Porque já não aguenta mais aquele visual.’”
5. (...) pegou-se uma frigideira botou a frigideira pra traz (...)”
6. “Sua mãe não gostava de ver(...) Por fim ele ouviu sua mãe e ‘desidiu’ colocar (...)”
7. “A mãe dele chega e fala para ele experimentar um boné, como todos os amigos fazem ele gosta da ideia e vai vestir o boné.”
8. “O menino maluquinho está cansado de seu visual. Ele coloca o ‘abaju’ na cabeça na tentativa de mudar o seu visual.”
9. “Sua mãe deu uma opinião para ele usar um boné. O menino foi lá botar o boné.”
10. “Ele diz que estava muito cansado daquele visual (...) e ele quer trocar o seu visual.”

- **OBJETO NULO**

1. “A mãe fala para ele: Aí meu filho porque você não usa um boné como todos usam (x)?”
2. “Por fim, ele colocou uma forma de pão na cabeça, ele olhou (x) e olhou (x) mas não gostou.”
3. “Ele não se sentiu bem com o visual e quer mudar (x) (...)”
4. “Aí ele foi e pegou uma panela e botou (x) e pôs o boné (...)”
5. “Ele continua em busca de um novo visual, mas ele ainda não achou (x).”
6. “Ele continua frene ao espelho, experimentando outros novos modelos de bonés, etc. Ainda em frente ao espelho continua a procura(x).”
7. “(...) ele estava cansado do visual porque os outros achavam estranho e ele ficou envergonhado e quis trocar (x), ele achou ruim assim mesmo.”
8. “Um belo dia o menino enjoou do visual porque usa sempre a mesma roupa, mesmo chapéu e pretende mudar (x).”

ANEXO 14

REPRESENTAÇÕES DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA IDENTIFICADOS NA ETAPA 7 - REPORTAGEM

- **CLÍTICO ACUSATIVO**

1. “Então num belo dia ele resolveu ‘leva-**los**’ lá para verem.”
2. “Os moradores já ‘tinham **a** visto’ passar por ali ...”
3. “... e lá estava o policial vigiando-**a** ...”
4. “... sem perder tempo, correu e **a** abordou, já a interrogando ...”
5. “... sem perder tempo, correu e **a** abordou, já **a** interrogando ...”
6. “O policial continuou desconfiando, mas **a** dispensou.”
7. “Ontem o policial **a** viu.”
8. “Imediatamente o policial **a** encaminhou ‘a’ delegacia.”
9. “Ele **a** parou e perguntou o que ela levava.”
10. “O fiscal **a** parou novamente e disse.”
11. “Vendo que não era nada de importante **a** deixou seguir seu caminho, ...”
12. “... o fiscal **a** parou mais uma vez.”
13. “Um dos fiscais do local já desconfiado da velinha, pediu para que ela ‘para-se’ e **a** revistou, ‘mais’ o seu sexto sentido não o deixava esquecer.”
14. “Um dos fiscais do local já desconfiado da velinha, pediu para que ela ‘para-se’ e **a** revistou, ‘mais’ o seu sexto sentido não **o** deixava esquecer.”
15. “Com toda certeza de que contrabandiava, pediu-**a** se poderia a revistar novamente, ...”
16. “Com toda certeza de que contrabandiava, pediu-a se poderia a revistar novamente, ...”
17. “...e ele **a** viu indo embora.”
18. “O fiscal sempre ‘parava-**a**’.”
19. “A velhinha era traficante, mas o fiscal não ‘aprendeu-**a**’.”
20. “Todo dia a velhinha passava por ali, até que um dia o fiscal **a** parou.”
21. “..., o fiscal mandou-**a** parar e ...”
22. “..., perguntou-**a** o que contrabandiava, ...”
23. “Após isso, toda vez que a velhinha passa, o guarda **a** para e...”
24. “A velhinha sempre passava por ali. Um fiscal da alfândega **a** viu passando e mandou-a parar.”
25. “A velhinha sempre passava por ali. Um fiscal da alfândega **a** viu passando e mandou-**a** parar.”
26. “Ele não acreditou na senhora e mandou-**a** descer da lambreta para ‘examina-lá’, ...”
27. “Ele não acreditou na senhora e mandou-a descer da lambreta para ‘examina-**lá**’, ...”

28. “Ele ficou desconfiado da senhora e no dia seguinte quando **a** viu passando novamente mandou-a parar e descer.”
29. “Ele ficou desconfiado da senhora e no dia seguinte quando a viu passando novamente mandou-**a** parar e descer.”
30. “Questionou perguntando-**a** o que havia no saco...”
31. “O fiscal desconfiou da senhora e resolveu ‘investiga-**la**’.”
32. “No dia seguinte quando ela passou ele **a** parou e...”
33. “Num outro dia a velhinha passou e o fiscal nem tenou ‘para-**lá**’.”
34. “Um dia ele resolveu ‘para-**la**’.”
35. “O fiscal pediu para ver a bolsa que a velhinha carregava, então **a** deixou ir.”
36. “A senhora vem sempre com uma moto, posso ‘ve-**la**’.”
37. “... o policial ‘deixou-**la** ir’.”
38. “Um dia quando a velhinha vinha na moto com o saco atrás, o policial **a** viu e mandou-lhe parar.”
39. “Um dia quando a velhinha vinha na moto com o saco atrás, o policial a viu e mandou-**lhe** parar.”
40. “Um dia, o fiscal **a** parou e disse ...”
41. “O policial conta que estava a ‘observa-**la**’ ‘a muito tempo’, ...”
42. “Após ‘aborda-**lá**’ inúmeras vezes, o policial promete não ‘prende-**lá**’.”
43. “Após ‘aborda-**lá**’ inúmeras vezes, o policial promete não ‘prende-**lá**’.”
44. “a senhora disse que só iria falar se ele não ‘prendesse-**lá**’ ...”
45. “O policial prometeu que não ia ‘prende-**lá**’.”
46. “Então o policial ‘prende-**lá**’ por isso, pois era o seu tabalho.”

● PRONOME RETO

1. “... e essa ‘velinha’ sempre passava encarando **ele** por dez anos sempre isso”
2. “... então o fiscal que vivia lá parou **ela** e perguntou ...”
3. “Só assim ele deixaria **ela** passar.”
4. “Era uma velhinha que andava de lambreta, certo dia o fiscal mandou **ela** parar para ver...”
5. “Então quando eles iam ‘pega’ **elas** passou um policial e ...”
6. “Depois de algumas horas, as meninas saíram e os caras ‘pegou’ **elas** e botou no carro e começaram a bater nelas.”
7. “Então o outro bandido mandou **ele** parar...”
8. “Um dos guardas mandou **ela** encostar.”
9. “Então ele pegou a senhora e levou para a prisão, prendeu **ela** por contrabando.”
10. “Todo dia a velhinha passava por ali, até que os fiscais resolveram ‘para’ **ela**.”
11. “Ela estava com um ‘chapeu’, o fiscal pegou **ele** e ...”

12. “Durante um mês ficou parando **ela**.”
13. “A senhora passava todo dia por ali com contabando até que os policiais prenderam a senhora e interrogaram **ela**.”
14. “O fiscal mandou **ela** encostar.”
15. “O fiscal mandou **ela** seguir em frente.”
16. “O fiscal mandou **ela** parar de novo.”
17. “Até que um dia, lembra ela, um grupo de ‘play boy’ parou **ela** e perguntou ...”

- **SN ANAFÓRICO**

1. “Eles chamaram um médico e resolveram levar **o médico** até lá.”
2. “A velhinha vinha na sua lambreta com um saco atrás, um fiscal da alfândega parou **a velhinha**.”
3. “A senhora vinha sempre com sua lambreta até que o fiscal mandou **a senhora** parar.”
4. “O pessoal ‘começaram’ a desconfiar da ‘velinha’ e decidiram parar **a ‘velinha’** para saber...”
5. “No dia seguinte, parou a ‘velinha’ e interceptou **a ‘velinha’**, por todas as vezes ...”
6. “A ‘velinha’ confiou no rapaz, ele ficou ‘emprecionado’ e liberou **a ‘velinha’**.”
7. “Quando ele abriu o saco só tinha areia então ele esvaziou **o saco**...”
8. “Então quando viu as meninas, resolveu sequestrar **as meninas**.”
9. “Ontem uma velha estava passando de moto quando os policiais ‘mandou’ **a velha** parar.”
10. “A senhora passava todo dia por ali com contabando até que os policiais prenderam a **senhora** e interrogaram ela.”

- **OBJETO NULO**

1. “Os policiais viram que ela contrabandiava drogas, seguraram (x) e chamaram a polícia.”
2. “Ela disse que no saco só havia areia, o fiscal examinou (x) e era areia.”
3. “Depois de algumas horas, as meninas saíram e os caras ‘pegou’ elas e botou (x) no carro e começaram a bater nelas.”
4. “Então as meninas fugiram, os bandidos seguiram (x), mas quando chegou...”
5. “Então ele pegou a senhora e levou (x) para a prisão, prendeu ela por contrabando.”

ANEXO 15

REPRESENTAÇÕES DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA IDENTIFICADOS NA ETAPA 7 - CRÔNICA

- **CLÍTICO ACUSATIVO**

1. “Viu a amiga e começou a ‘elogia-**la**’.”
2. “Ele viu uma moça chorando e foi **a** consolar.”
3. “Acabei de comprar esse carro e quero ‘conserta **lo**’.”
4. “Posso consertar o carro, mas o senhor terá que ‘deixa **lo**’ aqui.”
5. “Agradeceu por tê-**lo** ajudado.”
6. “O homem conseguiu ‘salva-**lo**’.”
7. “Então ele contou e decidiu ‘ajuda-**la**’.”
8. “Quando ela chegou perto e **o** chamou, ele se virou ...”
9. “Este carro custa caro, mas para o senhor, eu **o** venderei mais barato.”
10. “Quando chegaram a cidade decidiram expandi-**la**.”
11. “Todos **o** ‘acusarão’, menos o seu melhor amigo, se é que podemos chamar ele assim...”
12. “O marido disse que **a** ama muito.”
13. “Ele ficou muito feliz e **a** beijou.”

- **PRONOME RETO**

1. “Eles se conheceram e ele elogiou muito **ela**.”
2. “Após a separação, ela que pensou que se conheceu **ele** no face, poderia conhecer outra pessoa.”
3. “Quando ela viu **ele**, ficou sem sem reação.”
4. “Eles se separaram e depois de algum tempo ele foi procurar **ela**.”
5. “Eles voltaram, se casaram de novo e ela ensinou **ele** a jogar.”
6. “Pegaram o avô e o neto, levaram **eles** para o mato e fizeram eles cava uma cova.”
7. “Pegaram o avô e o neto, levaram eles para o mato e fizeram **eles** ‘cava’ uma cova.”

8. “A menina viu um cara na internet, gostou dele e chamou **ele** para conversar.”
9. “Ele chamou **ela** para sair.”
10. “Ana e Flávio se apaixonaram, até que ele pediu **ela** em casamento.”
11. “Todos o ‘acusarão’, menos o seu melhor amigo, se é que podemos chamar **ele** assim...”
12. “Eles não aguentavam mais brigar, e ele disse que ainda amava muito **ela**.”

- **SN ANAFÓRICO**

1. “Eles viram o brinquedo em promoção e resolveram comprar **o brinquedo**.”
2. “Ele comprou outra boneca e deu **a boneca** para sua filha.”
3. “Ele deu a boneca a menina e ela ficou muito feliz por ter **a boneca** de volta.”
4. “Ele me pagou um cachorro-quente e quando eu fui comer **o cachorro-quente, ...**”
5. “Ele diz que comprou o livro e ‘entrega’ **o livro** a ela.”

- **OBJETO NULO**

1. “-Você tem filhos com ele?
-Não, e nem quero (x).”
2. “Chegando lá, eles batem no portão, mas ninguém atende (x).”
3. “Ela pegou o brinquedo, levou (x) numa loja e mandou consertar.”
4. “Ela pegou o brinquedo, levou (x) numa loja e mandou consertar (x).”
5. “... passou um morador de rua querendo pegar a sua mochila, mas ele não deixou (x).”
6. “Então ela pensou, por que não pedi fotos nem mandei (x)?”
7. “Ela percebeu que a boneca estava com defeito e pediu ao pai para levar (x) para o ‘recall’.”
8. “A menina queria a boneca de volta e o pai disse que na segunda ia buscar (x).”
9. “-Você entende russo? Porque eu não entendo (x).”

10. “O carro começou a dar problemas e ele levou (x) na concessionária.”
11. “Foram ao cinema mas os ingressos estavam esgotados, então compraram (x) para outro filme.”

ANEXO 16

REPRESENTAÇÕES DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE TERCEIRA PESSOA IDENTIFICADOS NA ETAPA 7 - HQ

- **CLÍTICO ACUSATIVO**

1. “Então Nathan pegou o seu carro depois de compra-**lo** e o levou a oficina.”
2. “Então Nathan pegou o seu carro depois de compra-lo e **o** levou a oficina.”
3. “-Comprei este carro agora, quero ver se precisa de conserto.
-Ok, deixe-**o** aqui por três dias e depois busque-**o**.”
4. “-Comprei este carro agora, quero ver se precisa de conserto.
-Ok, deixe-o aqui por três dias e depois busque-**o**.”
5. “-Papai, ‘cade’ minha boneca?
-Eu vi ela ‘la’ no seu quarto.
-Ah, tá, ‘já encontrei-**a**’.”

- **PRONOME LEXICAL**

1. “-Você vai levar esses ingredientes?
-Vou levar **eles** sim.”
2. “Era uma vez um casal que se chamava Sol e Lua. O Sol ficava muito triste porque quase não via a Lua. A Lua também ficou triste porque não podia ver **ele**.”
3. “Amor, fiz o teste de ‘gravideis’. Quero mostrar **ele** para você.”
4. “-Eu terminei com a minha namorada e hoje eu acho **ela** certa para mim.
-Eu não acho ela legal.”
5. “-Eu terminei com a minha namorada e hoje eu acho **ela** certa para mim.
-Eu não acho **ela** legal.”
6. “-Papai, ‘cade’ minha boneca?
-Eu vi **ela** ‘la’ no seu quarto.
-Ah, tá, ‘já encontrei-**a**’.”
7. “-Toma seu presente de aniversário.
-Oba, adorei **ele**, papai.”
8. “-Viu aquele homem correndo?
-Vi. Eu sou João Gatilho e vou matar aquele homem.
-Como você vai matar **ele**?
-Com dois tiros.”

9. “-Você sabe onde ela está?
-Não, ele vai nos ajudar a ‘encontra’ **ela.**”
10. “Ele pegou a bola e chutou **ela** direto para o gol.”
11. “Aquela senhora é contrabandista e eu vou ‘prende’ **ela.**”
12. “-Mãe, posso ‘brinca’ com os gêmeos?
-Não, você vai ‘acorda’ **eles.**”

- **SN ANAFÓRICO**

1. “-Eu quero o divórcio.
-Eu também quero **o divórcio.**”
2. “Você e o Sol se amam, então porque você nunca consegue ver **o sol?**”
3. “-Viu aquele homem correndo?
-Vi. Eu sou João Gatilho e vou matar **aquele homem.**
-Como você vai matar ele?
-Com dois tiros.”
4. Então ele pegou o carro e ficou três dias consertando **o carro.**”

- **OBJETO NULO**

1. “-Papai, cade minha boneca?
- Vou lá buscar__.”