

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

ESTUDO E USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE
3ª PESSOA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO
DIDÁTICA COM BASE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA

CIRLEI MOTA TRAJANO

SEROPÉDICA, RJ

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**ESTUDO E USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO DIDÁTICA COM BASE
NA ANÁLISE LINGUÍSTICA**

CIRLEI MOTA TRAJANO

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Angela Marina Bravin dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa teorias de Linguagens e Ensino.

**Seropédica, RJ
Fevereiro, 2018**

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

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

T758e Trajano, C.M., 1975-
ESTUDO E USO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3ª
PESSOA NO ENSINO FUNDAMENTAL: MEDIAÇÃO DIDÁTICA COM
BASE NA ANÁLISE LINGUÍSTICA / C.M. Trajano. - 2018.
101 f. : il.

Orientadora: Angela Marina Bravin dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Proletras, 2018.

1. Objeto direto anafórico. 2. Referenciação. 3.
Ensino de Português. 4. Análise linguística. I. Bravin
dos Santos, Angela Marina, 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Proletras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PROFLETRAS)

CIRLEI MOTA TRAJANO

Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de Concentração em Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Teorias de Linguagem e ensino.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/02/2018.

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Deise Moraes (UFRJ)
Avaliador externo



Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Avaliador interno

DEDICATÓRIA

Aos meus grandes amigos, irmãos de toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos mestrandos Arilton Dutra, Máisa Vilanova e Luciana Fandiño por dividirem comigo as angústias e os prazeres dessa trajetória e por terem sempre uma palavra de conforto.

Aos amigos e familiares por me apoiaram com palavras carinhosas, com compreensão e forças para continuar lutando mesmo diante das dificuldades.

À Prof.^a Dr.^a Angela Marina Bravin dos Santos, pela orientação atenciosa, pelo acompanhamento, pela compreensão e por suas valiosas reflexões.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho e ajudaram, de forma direta ou indireta, a concretizar este objetivo por mim almejado.

RESUMO

TRAJANO, Cirlei Mota. **Estudo e uso do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no ensino fundamental: mediação didática com base na análise linguística**: Seropédica, RJ, 2018. 101p. Dissertação (Mestrado Proletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Segundo pesquisas recentes na área da Sociolinguística Variacionista, há quatro realizações possíveis de retomada do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no português brasileiro: pelo a) clítico acusativo (o, os, a, as), prescrito pela gramática normativa, b) pronome lexical (ele, eles, ela, elas), c) Sintagma nominal anafórico (Sintagma nominal lexical idêntico com determinante ou complemento modificado, ou por expressão sinônima, ou por pronome demonstrativo *isso* ou *aquilo*) e d) objeto nulo (representado no texto pela elipse do objeto referente). Esta pesquisa apresenta uma proposta de mediação didática para um trabalho mais sistemático sobre o emprego dessas variantes em uma turma multisseriada, que compreende a terceira e quarta fases da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Áurea Pires da Gama, situada no município de Angra dos Reis. O objetivo principal deste trabalho é contribuir para um ensino de gramática que leve em conta as variantes da língua com base em atividades didáticas que possibilitem ao aluno lidar com as estratégias de retomada anafórica do objeto direto de 3ª pessoa, levando em conta o evento linguístico em que está inserido. Busca-se, dessa forma, ampliar sua competência comunicativa, tanto na escrita quanto na fala. A metodologia utilizada no trabalho foi a da pesquisa-ação, proposta por Tripp (2005) e Thiollent, (2009) associada à abordagem didática da aprendizagem colaborativa de Behrens (2013) e Moran (2000). Essa associação direcionou as atividades que tiveram como ponto de partida um diagnóstico sobre o uso dessa categoria linguística em diferentes gêneros textuais produzidos pelos alunos envolvidos com a pesquisa. Apresentaram-se resultados dos estudos variacionistas de Omena (1978), Duarte (1986), Cyrino (1994), Freire (2000, 2005), entre outros, que retratam o real uso das estratégias do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no português brasileiro, a fim de defender um ensino de gramática baseado na reflexão sobre o uso dessas estratégias a partir de atividades de análise linguística. Para isso, buscou-se usar como referencial teórico as contribuições de autores como Geraldi (1984, 1996), Travaglia (2009), Saviani (1997), Magda Soares (1998), Koch e Elias (2013, 2015), Cavalcante (2010), Marcuschi (2002). Foi observado, por um lado, que a mediação influenciou o uso do clítico acusativo como elemento de retomada do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, que se mostrou pouco frequente nos textos produzidos na fase diagnóstica; porém, mais utilizado nos textos desenvolvidos na fase final da mediação. Por outro lado, verificou-se, nessa etapa, diminuição, comparando-se aos resultados da diagnose, do uso do pronome nominativo. Quanto ao objeto direto nulo, os resultados obtidos ao término da proposta apontam número elevado dessa estratégia, bem mais do que se observou nos textos desenvolvidos no período do diagnóstico. Revela-se, quanto a essa variante, uma situação semelhante à constatada pelas principais pesquisas e estudos atuais acerca desse tema.

Palavras-chave: Objeto direto anafórico, Referenciação, Ensino de Português, Análise linguística.

ABSTRACT

TRAJANO, Cirlei Mota. **Study and use of the third-person anaphoric direct object in elementary school: didactic mediation based on linguistic analysis**: Seropédica, RJ, 2018. 101p. Dissertation (Masters Proletras). Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018

According to recent researches in the field of Variationist Sociolinguistics, there are four possible realizations of referencing of the 3rd person anaphoric direct object in Brazilian Portuguese: by the accusative clitic (o, os, a, as), prescribed by normative grammar, b) nominative pronoun c) Anaphoric nominal syntagma (by whether an identical nominal syntagma with modified determinant or complement or a synonymous expression or demonstrative pronouns “isso” ou “aquilo”) and d) null object (represented in the text by the ellipse of the object reference). This research presents a proposal of didactic mediation for the teaching and learning of the variants in a multisite group, which comprises the third and fourth phases of the Youth and Adult Education of the Municipal School *Áurea Pires da Gama*, located in the municipality of Angra dos Reis. The main objective of this work is to contribute to a grammar teaching that takes into account the variants of the language, based on didactic activities that allow the student to deal with the strategies of anaphoric reference of the 3rd person direct object, taking into account the linguistic event in which it is inserted. In this way, the aim is to increase their communicative competence, both in writing and in speech. A methodology used in the work for the action research, proposed by Tripp (2005) and Thiollent, (2009) associated with the didactic approach of collaborative learning of Behrens (2013) and Moran (2000). This association directed the activities that had as a starting point a diagnosis about the use of this linguistic category in different textual genres produced by the students involved with the research. Results from the variational studies of Omena (1978), Duarte (1986), Cyrino (1994), Freire (2000, 2005) and others have been presented, which portray the actual use of the 3rd-person anaphoric direct object strategies in Brazilian Portuguese, in order to defend a grammar teaching based on the reflection on the use of these strategies from linguistic analysis activities. For this, we sought to use as theoretical reference the contributions of authors such as Geraldi (1984, 1996), Travaglia (2009), Saviani (1997), Magda Soares (1998), Koch and Elias (2013, 2015), Cavalcante (2010) and Marcuschi (2002). It was observed, on the one hand, that mediation influenced the use of the accusative clitic as an element of referencing of the third person anaphoric direct object, which was not very frequent in the texts produced in the diagnostic phase; but more often in the texts developed in the final phase of mediation. On the other hand, it was verified, at this stage, a decrease, compared to the results of the diagnosis, of the use of the nominative pronoun. As for the null direct object, the results obtained at the end of the proposal indicate a high number of this strategy, much more than what was observed in the texts developed during the diagnosis period. This variant reveals a similar situation observed by the main researches and current studies on this subject.

Key words: Direct anaphoric object, Referencing, Portuguese Teaching, Linguistic Analysis.

LISTAS DE GRÁFICOS, TABELA, FIGURAS E QUADROS

Gráfico 1 Uso do objeto direto anafórico nas redações dos alunos do EJA	47
Gráfico 2 Uso do objeto direto anafórico nas redações escolares dos alunos durante a mediação didática.....	78
Figura 1 Definição e função do ODA	53
Figura 2 Exemplo de ODA em HQ	54
Figura 3 Questionamento oral sobre ODA	55
Figura 4 Questionamento oral sobre ODA 2	55
Figura 5 Fragmentos da escrita dos alunos 1	56
Figura 6 Atividade de reconhecimento dos complementos verbais 1	56
Figura 7 Atividade de reconhecimento dos complementos verbais 2	57
Figura 8 Atividade de compreensão do ODA a partir da análise do gráfico de uso da turma (adaptado para a aula)	57
Figura 9 Revisão de predicação verbal	59
Figura 10 Transitividade verbal.....	59
Figura 11 Complemento verbal	60
Figura 12 Pronome oblíquo e formas especiais	61
Figura 13 Atividades de fixação	62
Figura 14 Atividade de reflexão do ODA- parte 1	62
Figura 15 Atividade de reflexão do ODA- parte 2	63
Figura 16 Receita culinária: reflexão coletiva	66
Figura 17 Receita culinária – reflexão Individual parte 1	67
Figura 18 Receita culinária – reflexão Individual parte 2	68
Figura 19 Atividade 1	69
Figura 20 Atividade 2	70
Figura 21 Lista de ingredientes.....	73
Figura 22 Produção de texto individual receita culinária	74
Quadro 1 Comparativo entre o ensino tradicional e o ensino de prática AL, adaptado de Mendonça (2009, p.207)	31
Quadro 2 Etapas para um projeto com base na aprendizagem colaborativa	37
Quadro 3 Planejamento da etapa 1	44
Quadro 4 Planejamento da etapa 2	44
Quadro 5 Planejamento da etapa 3	45
Quadro 6 Planejamento da etapa 4	46
Quadro 7 Planejamento da etapa 1 da mediação	52
Quadro 8 Planejamento da etapa 2 e 3 da mediação	53
Quadro 9 Planejamento da etapa 4 da mediação	58
Quadro 10 Planejamento da etapa 5 da mediação	64
Quadro 11 Planejamento da etapa 6 da mediação	73

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AL	Análise Linguística
EJA	Educao de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao
ODA	Objeto Direto Anafórico
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Português Europeu
SN	Sintagma Nominal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA: IMPLICAÇÕES QUANTO AO USO E ENSINO.....	14
1.1 O ensino do objeto direto anafórico de 3ª pessoa pautado pela gramática normativa.....	14
1.2 O objeto direto anafórico de 3ª pessoa nos estudos atuais	15
2. PROPOSTA TEÓRICA PARA O ENSINO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO	21
2.1 Princípios Norteadores do Ensino de Língua Portuguesa.....	21
2.2 Os tipos de gramática voltados ao ensino de Língua Portuguesa	26
2.3 Análise linguística: conceito, surgimento e prática de ensino	29
2.4 O objeto direto anafórico e o processo de referenciação.....	32
2.5 Abordagem colaborativa da aprendizagem.....	36
3. METODOLOGIA	40
3.1 Pesquisa-ação.....	40
3.2 O público-alvo.....	41
3.3 Dados da escola e seu entorno.....	42
3.4 Etapas da mediação didática: estudo e uso do objeto direto anafórico.....	42
3.4.1 Diagnose: o uso do objeto direto anafórico em textos de alunos da 3ª e 4ª fases do ensino de jovens e adultos (EJA)	42
3.4.1.1 Planejamento didático para o diagnóstico.....	43
3.4.1.2 Os textos produzidos.....	46
3.4.2 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto.....	52
3.4.3 2ª e 3ª fases: Problematização e contextualização do tema.....	53
3.4.4 4ª fase: Aulas teóricas exploratórias.....	58
3.4.5: 5ª fase: Pesquisa individual e coletiva	63
3.4.5.1 Gênero Receita	64
3.4.5.2 Pesquisa individual.....	66
3.4.6 6ª fase: Produção individual	72
3.4.7 7ª, 8ª e 9ª fases: Discussão coletiva, crítica e reflexiva, produção coletiva e produção final	74
3.4.8 10ª fase: Avaliação coletiva do projeto.....	75

4. ANÁLISE DO PROCESSO E DOS RESULTADOS OBTIDOS	76
4.1 Análise da mediação didática.....	76
4.2 Análise das produções dos alunos e dos resultados obtidos.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	90
Anexo 1 (Planejamento Curricular da rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis).....	90
Anexo 2 (Conto Por um pé de feijão, de Antônio Torres).....	95
Anexo 3 (Conto Zap, de Moacyr Scliar).....	97
Anexo 4 (Conto A disciplina do amor, de Lygia Fagundes Telles)	98
Anexo 5 (Texto produzido pelo aluno na fase diagnóstica)	99
Anexo 6 (Termo de consentimento livre e esclarecido)	100
Anexo 7 (Termo de autorização para participação em pesquisa).....	101

INTRODUÇÃO

Desenvolver a capacidade de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa é um desafio para o professor que, quando incomodado com a insuficiência no nível de produção e compreensão textual dos alunos, busca estratégias que facilitem a apropriação do texto. No entanto, muitas vezes as atividades realizadas não são bem-sucedidas, não alcançam os objetivos almejados pelo docente, principalmente no que se refere ao ensino de gramática, já que muitos professores partem de um ensino que privilegia somente a gramática normativa, ou seja, ensinam as regras prescritas pela Gramática Normativa como se fossem a única forma correta de realização da língua. Nesse sentido, entende-se que um ensino pautado pela prática de análise linguística, que privilegie as variantes de uso da língua, pode ser mais produtivo e eficiente para a aprendizagem do aluno.

A partir disso, acredita-se que esta dissertação possa colaborar com a prática docente, pois apresenta um trabalho sobre a retomada do objeto direto anafórico de 3ª pessoa (ODA), que leve em conta as variantes presentes no português brasileiro (PB). Segundo as pesquisas recentes na área de Sociolinguística Variacionista, há mais três realizações possíveis de retomada do objeto direto anafórico além do uso do clítico acusativo (o, os, a, as), prescrito pela gramática normativa: o pronome lexical (ele, eles, ela, elas), o sintagma nominal anafórico (sintagma nominal lexical idêntico com determinante ou complemento modificado, ou por expressão sinônima, ou pronome demonstrativo *isso* ou *aquilo*) e o objeto nulo (representado no texto pela elipse do objeto referente).

As pesquisas de Omena (1978), Duarte (1986), Cyrino (1997) e Freire (2000, 2005) apontam que, de um modo geral, o clítico acusativo de 3ª pessoa é a forma menos usada para representar o objeto direto no português do Brasil. Segundo pesquisas de Corrêa (1991) e Averbug (1998, 2000), esse tipo de clítico é aprendido por falantes brasileiros via escolarização. Tal estratégia não faz parte da gramática internalizada pelo falante do PB, conforme comprovam os estudos de Nunes (1993). Segundo Travaglia (2009), a gramática internalizada se dá através do conjunto de regras que é internalizado e ao mesmo tempo dominado pelos seus usuários.

A partir disso, a questão norteadora da pesquisa é: ensinar o objeto direto anafórico respeitando as variantes não reconhecidas e prescritas pela Gramática Normativa pode facilitar a compreensão e a produção de textos orais e escritos pelos alunos? A hipótese é a de que o ensino do objeto direto anafórico, por meio da prática de análise linguística, pode facilitar o

trabalho do professor em sala de aula e expandir a compreensão do aluno a respeito do texto lido/produzido, ampliando assim suas possibilidades de interação linguística.

Em função disso, será proposta neste trabalho uma mediação didática que tem em vista o ensino do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, baseado na prática de análise linguística e reflexão acerca dos diversos usos da língua. A escolha pelo objeto direto anafórico se deve principalmente por entender que o processo de retomada de elementos já mencionados num texto, através da referenciação anafórica, dê conta de auxiliar a leitura, a produção de texto e a reflexão sobre a linguagem, ampliando, dessa forma, a competência linguística e comunicativa do aluno. O método utilizado na dissertação foi a pesquisa-ação proposto por Tripp (2005), o qual permitiu a interação entre o professor-pesquisador e os participantes da pesquisa, já que esse tipo de metodologia permite o envolvimento mútuo entre os envolvidos no processo de investigação.

Como objetivo geral, o trabalho pretende contribuir para um ensino de gramática que leve em conta as variações linguísticas na descrição morfossintática. Além disso, busca-se atingir dois objetivos específicos: (i) auxiliar professores na formulação de uma mediação didática que dê conta do ODA de 3ª pessoa em sala de aula; (ii) apresentar para os alunos, através da mediação didática, outras possibilidades de uso linguístico, no que se refere à utilização dessa categoria linguística.

Esta pesquisa se desenvolveu em uma turma multiseriada, de 3ª e 4ª fases, do ensino noturno, do bairro Bracuí, situado no município de Angra dos Reis. A escolha dessa classe se justifica por ser um grupo composto de jovens e adultos, inseridos numa comunidade extremamente carente de serviços básicos, como hospital e transporte público, e que, além disso, vive exposta ao tráfico de drogas. Entende-se que um trabalho com a linguagem, que contemple os diferentes usos linguísticos, possa ampliar a capacidade criativa e reflexiva desse público, auxiliando-o a se posicionar de forma crítica no contexto social em que estão inseridos.

Este texto dissertativo apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, foi apresentada a visão da Gramática Normativa acerca da prescrição e uso do ODA de 3ª pessoa nas gramáticas de Bechara (2009), Cunha & Cintra (2008) e Rocha Lima (2012) e foi desenvolvida uma breve explicitação dos principais estudos linguísticos acerca das variantes desse elemento linguístico no PB, com o objetivo de discorrer sobre o assunto e suas implicações quanto ao ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Para isso, recorreremos a Omena (1978), Duarte (1986), Cyrino (1997), Averbug (1998, 2000), Freire (2000, 2005), Marafoni (2004), Galves (2001), entre outros. No segundo capítulo, foi contextualizado o

ensino de língua portuguesa no Brasil, focalizando as Orientações Curriculares do município de Angra dos Reis. Foram apresentados os principais conceitos que influenciaram a proposta desta pesquisa, como, por exemplo, o conceito de prática de análise linguística, de referenciação e de abordagem colaborativa. Destacam-se neste capítulo as contribuições de Geraldi (1984), Travaglia (2009), Saviani (1997), Magda Soares (1998), Koch e Elias (2013, 2015), Cavalcante et al. (2010), Marcuschi (2003), Behrens (2013) e Moran (2000) entre outros, além das orientações dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1971 e 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998. No terceiro capítulo, foi escrita a metodologia utilizada na mediação didática e arroladas informações acerca do público-alvo, dos dados da escola, da abordagem a partir da qual foi organizada a sequência de atividades da proposta e do passo-a-passo das etapas das atividades aplicadas, com seus respectivos objetivos. No capítulo em questão, destacam-se as contribuições de Tripp (2005), Thiollent (2003), Behrens (2013) e Moran (2013). No quarto capítulo, foi realizada a análise das etapas da mediação didática e das produções escritas dos alunos; refletimos acerca dos resultados para o uso do objeto direto anafórico obtidos nas produções desenvolvidas durante a proposta pedagógica. Em seguida, foram apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas para este estudo.

1. OBJETO DIRETO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA: IMPLICAÇÕES QUANTO AO USO E ENSINO

Neste capítulo, serão levantadas algumas reflexões acerca do objeto direto anafórico (ODA) de 3ª pessoa e as principais questões que envolvem a realização dessa variável no português brasileiro (PB) por diferentes pontos de vista. Para isso, a primeira seção discorrerá sobre as abordagens encontradas nas gramáticas tradicionais. Em seguida, serão mostrados alguns resultados em estudos linguísticos mais recentes que tratam do uso de acusativo anafórico de 3ª pessoa no português falado e escrito no Brasil. A partir disso, a presente pesquisa pretende abordar o ensino do ODA de 3ª pessoa de forma que o aluno amplie seu repertório de escrita, apropriando-se de estratégias de retomada do objeto direto (OD) para adequar o uso das diferentes variantes conforme o contexto linguístico e o gênero textual.

1.1 O ensino do objeto direto anafórico de 3ª pessoa pautado pela gramática normativa

O ensino tradicional de português, de modo geral, é traçado pela Gramática Normativa, que privilegia a prescrição de regras que devem ser seguidas para a pretensa forma correta de realização da língua. A partir desse direcionamento, serão apontadas nesta seção algumas considerações da gramática tradicional (GT) sobre o constituinte de retomada do OD que influenciam diretamente o uso e o ensino dessa categoria linguística.

As obras consultadas para esta pesquisa foram as de Bechara (2009), Cunha & Cintra (2008) e Rocha Lima (2012). Foi possível constatar, após pesquisa, que o conceito de OD é bastante semelhante nas gramáticas. Os autores o definem “como o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para qual se dirige a ação verbal” (CUNHA & CINTRA, 2008, p.302).

Já Rocha Lima (2012), no tocante ao pronome de retomada do OD, mostra que os que servem como complementos do verbo são chamados de objetivos ou oblíquos e que as formas “o, a, os, as” se empregam em substituição a um substantivo que completa o regime de um verbo, quando este não vem precedido de preposição.

Além disso, esses compêndios indicam que a função de OD é desempenhada por um substantivo ou palavra de igual valor, como os pronomes que substituem os substantivos (os indefinidos e os pessoais oblíquos). Em relação a isso, Bechara (2009) aponta que o complemento direto, também chamado objeto direto, é

representado por um signo léxico de natureza substantiva (substantivo ou pronome) não introduzido por preposição necessária (...). Constituído, como o sujeito, por expressão substantiva não marcada por um índice funcional (a preposição, neste caso), o complemento direto se distingue do sujeito por vir à direita do verbo (o sujeito vem normalmente à esquerda) e não influir na flexão deste. (BECHARA, 2009, p. 416)

Seguindo essa linha normativa, Cunha e Cintra (2008) indicam que a forma reta do pronome pessoal (ele, ela, eles elas) funciona apenas como sujeito da oração; quanto à forma oblíqua (o, a, os, as), funciona sobretudo como OD. Essa abordagem não leva em conta as formas de interação linguística do falante de acordo com suas necessidades, seja num contexto formal seja no informal, oral ou escrito. Tampouco cita outras estratégias de retomada do objeto direto de terceira pessoa presentes no contexto linguístico do PB.

Partindo dessa prescrição, a tradição escolar não admite outra forma de realização do acusativo anafórico de terceira pessoa que não seja o emprego do clítico (o, a, os, as) e suas variantes morfológicas (lo, la, los, las; no, na, nos, nas), condenando qualquer outra forma de retomada, como observado nas palavras de Cunha & Cintra (2008, p.302):

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

No entanto, a realidade linguística falada no Brasil é bastante complexa, pois manifesta outras variantes para realizar o ODA de terceira pessoa tanto na língua falada como na escrita. Na próxima seção, serão apresentadas essas formas, estudos e reflexões de linguistas a esse respeito.

1.2 O objeto direto anafórico de 3ª pessoa nos estudos atuais

É notório entre os estudiosos da língua o reconhecimento da distância entre a língua portuguesa falada na Europa e a língua portuguesa falada no Brasil. Dentre essas diferenças, é possível destacar a expressão do ODA de 3ª pessoa, que faz do PB a única língua românica em que ocorre a anáfora-zero quando o elemento a ser recuperado é um objeto direto de não-pessoa (BAGNO, 2013).

Sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, muitos autores, como Omena (1978), Duarte (1986), Cyrino (1997), Averbug (1998, 2000), Freire (2000, 2005), Marafoni (2004), Galves (2001), entre outros, têm investigado e comparado, sincrônica e

diacronicamente, as diferenças entre o PB e o português europeu (PE). Como decorrência desses estudos, verifica-se que, para realizar o objeto direto, além do clítico acusativo, há outras variantes que podem atuar como mecanismo de coesão para realizar o OD, resgatando algum termo ou alguma ideia já apresentada no texto.

Além disso, esses estudos apontam um desaparecimento do uso dos clíticos na linguagem oral e um aumento do uso dos objetos nulos no PB. Revelam, ainda que os clíticos acusativos, quando usados, não são empregados de forma espontânea, são geralmente substituídos por outras formas, não sendo, portanto, produzidos pela gramática nuclear da língua¹ (GALVES, 2001). Dentre as variantes usadas no PB, apresentam-se na sequência as estratégias apontadas por Freire (2005):

1. Clítico acusativo – (o, os, a, as).

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

2. Pronome lexical – (ele, eles, ela, elas).

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

3. SN anafórico – (SN Lexical idêntico com determinante ou complemento modificado ou por expressão sinônima ou pronome demonstrativo isso ou aquilo).

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

(d) Preciso [colocar mais fotos minhas nas paredes do apartamento]. Ainda não fiz **isso** por falta de organização, não por preguiça. (PB: Suplemento Casa & Decoração do Jornal do Brasil, 02-05- 2004 – Entrevista)

4. Objeto nulo – (cujo referente é um SN, um pronome ou uma oração)

¹ O conceito de Gramática Nuclear (GRN) parte de uma concepção gerativista de Chomsky, o qual a denomina como sendo aquela resultante da aquisição espontânea da criança (Kato, 2013).

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

Segundo a pesquisa de Freire (2005), a estratégia 1 exemplificada anteriormente está ausente ou escassa na linguagem oral do PB, mesmo entre os falantes mais escolarizados, sendo substituída, em sua maioria, pela estratégia do objeto nulo (ON). Isso fica comprovado no trabalho de pesquisa realizado por Freire (2000), em que o autor compara o emprego dos clíticos de terceira pessoa na função acusativa na fala brasileira e lusitana, com informantes de nível superior completo, em que o índice de ocorrência do clítico acusativo de terceira pessoa ficou em torno de 3%, sendo o SN anafórico (34%) e o objeto nulo (59%) as estratégias favoritas na realização do acusativo anafórico. Cabe aqui destacar que na escrita do letrado brasileiro, no entanto, ela ainda é muito usada, porém compete com outras variantes, como o objeto nulo e o SN anafórico.

Duarte (1986), em sua abordagem acerca do assunto, constata que os clíticos de terceira pessoa se encontram em desuso no PB, sendo substituídos, em alguns casos, pelo objeto nulo, e, em outros casos, pelo SN anafórico. Sua pesquisa analisou os dados coletados por meio de entrevistas com informantes paulistanos e pela linguagem veiculada pela televisão. Foram considerados na amostra, entre outros fatores, o ‘nível de escolaridade’ (ensino fundamental, médio e superior) e a ‘faixa etária’ (22 a 33 anos, 34 a 46 anos e acima de 46 anos), além desses grupos, posteriormente, a autora incluiu em sua pesquisa um grupo de geração mais nova, composto por adolescentes entre 15 e 17 anos, com escolaridade de 9º ano, antiga 8ª série. Os dados obtidos nessa pesquisa encontraram, de forma geral, 4,9% de clíticos, 15,4% de pronome lexical, 17,1% de SN anafórico e 62,6% de objeto nulo. Além disso, foi constatado que o pronome clítico é ausente na fala de adolescentes entre 15 e 17 anos e pouco usado nas outras faixas etárias. Em relação à escolaridade, a autora constatou que os clíticos estavam ausentes na fala dos menos escolarizados e dos jovens que cursavam o ensino médio, mas o seu uso era bem mais frequente nos dados dos informantes mais escolarizados (ensino superior), chegando a 31%. A autora percebeu que o uso de clíticos cresce à medida que aumenta o grau de escolaridade e é variável à medida que aumenta a faixa etária. Segundo Duarte (1986), a escola é o instrumento que fornece ao indivíduo a habilidade de usar o clítico, mas, mesmo assim, o falante o faz de modo parcimonioso, buscando formas substitutivas, como o SN anafórico e o objeto nulo. Conclui-se, dessa forma, que os fatores sociais - escolaridade e idade - interagem com os condicionamentos linguísticos e que “o uso do clítico acusativo no português do Brasil

é resultante do ensino formal ministrado na escola, do hábito de leitura e de prática de escrita” (DUARTE, 1986, p. 11).

Em relação ao pronome lexical como elemento acusativo de retomada, como visto no exemplo 2, é possível constatar seu uso na literatura antes mesmo da Antiguidade. A escolha dos puristas pela regra dos clíticos como única possibilidade de retomada é simplesmente subjetiva e discriminatória, já que há exemplos escritos de uso de ELE como OD encontrados na obra do historiador Fernão Lopes (século XIV), como cita Bagno (2001, p. 103):

“El-rei, sabendo isto, houve mui grande pezar, e deitou-o logo fora de sua mercê, e degradou elle e os filhos a dez léguas de onde que ele fosse”

“Os cardeaes, outrossim privaram elle d’algum direito, se o no papado tinha”

“Traziam quatro honrados senhores um panno d’ouro tendido em haste, que cobria elle e o cavalo”

A esse respeito, Omena (1978) realizou uma pesquisa em que analisou o uso do pronome pessoal de terceira pessoa em função acusativa na fala de quatro adultos não-escolarizados residentes no Rio de Janeiro e comparou com os casos de variantes encontrados em um texto escrito em português arcaico do século XIII. Os dados da pesquisa concluíram que

a questão da substituição do pronome do caso reto - ele (s) - constitui fenômeno diacrônico de mudança, resultante da influência de fatores linguísticos e extralinguísticos condicionantes, provocando desequilíbrio e posterior remanejamento das relações estruturais do sistema pronominal (OMENA, 1978, p. 115).

Estruturalmente, portanto, não há nenhuma contraindicação para o uso de outras variantes, como a do pronome lexical. Assim sendo, posicionamentos que defendem a prescrição da GT a qualquer custo ignoram completamente a história da língua e as características do português falado e escrito no Brasil.

Duarte (1986) estudou o comportamento da variante SN anafórico, como exemplificados na estrutura 3, e constatou que essa variante fica em segundo lugar na opção de uso das variantes do objeto direto anafórico no português brasileiro. Esses dados foram comprovados também na pesquisa realizada por Averbug (1998). A autora verificou que essa estratégia de retomada vem aumentando ao longo dos anos e que concorre de perto com o objeto nulo, isso se deve, principalmente, porque essa variante não é estigmatizada como o pronome lexical, tendo, inclusive, o número de realização superior a esse.

No que diz respeito ao objeto nulo, estrutura exemplificada em 4, apesar de recente na nossa língua, é uma característica única do PB e usada por todos os indivíduos, seja ele escolarizado ou não. Por outro lado, os trabalhos linguísticos sobre o ODA de 3ª pessoa constataam que, na linguagem espontânea da fala do português culto brasileiro, o uso do clítico acusativo é praticamente inexistente e a maior incidência de uso é o objeto nulo (cf. FREIRE, 2000)

Marafoni (2004) analisou a realização do objeto nulo em fala popular do PB, utilizando amostras do Rio de Janeiro. Seus resultados confirmaram os estudos anteriores de Duarte (1986), Omena (1978) e Freire (2000), com a primazia da variante objeto nulo (67,3%) e um percentual menor do que 1% para a variante pronome lexical (0,7%).

Acerca dos contextos favorecedores ao objeto nulo, destaca-se uma consideração importante da tese de Averbug (1998):

É grande a atuação dos traços semânticos animacidade/especificidade, em aquisição, previstos por Cyrino, Duarte & Kato (2000) quando se trata de nulo anafórico. Essa estratégia é mais frequente se o traço [- animado] for associado ao [+ específico] e quando o antecedente é proposicional, o que indica também continuidade. O não esperado é a resistência da categoria vazia no contexto semântico oposto: [+ animado / - específico], apesar da hipótese da Cyrino assinalar esse contexto como possível (57% no século XX). De fato, não há qualquer restrição em relação à animacidade. O objeto nulo [- específico] pode aparecer com antecedente animado ou inanimado (AVERBUG, 1998, p. 198-199).

Já que pesquisas e estudos atuais nos levam à constatação de que a prescrição do uso dos clíticos acusativos como única estratégia de referência do ODA de terceira pessoa está obsoleta, cabe a nós então perguntarmos por que a escola deve continuar ensinando essa variante e ignorando as outras. Segundo Nunes (1993), os clíticos não são encontrados na fala de analfabetos adultos, por outro lado, começam a aparecer na fala de crianças a partir do 6º ano de escolaridade, antiga 5ª série, (2,1%), aumentando, consideravelmente, na fala de universitários (10,7%). Em relação à escrita, o uso dos clíticos aumenta em todas as faixas de escolarização, subindo de 1,3% do total encontrado na fala, para 23,3% no total de clíticos acusativos encontrados na escrita.

Freire (2005) mostra que na escrita houve 47% de clíticos (resultados gerais). Separando os contextos de escrita do polo (+ letramento), esse índice sobe para 73%. Ademais, Corrêa (1991) e Averbug (1998, 2000) demonstraram em suas pesquisas, que o clítico acusativo

de terceira pessoa de fato é aprendido por falantes brasileiros via escolarização. Tal estratégia não faz parte da gramática interna do PB, conforme comprovam os estudos de Nunes (1993).

Entende-se, dessa forma, que o ensino de língua portuguesa na escola deve estimular o aluno a conhecer a norma culta da língua, para que possa, sobretudo, usar seu idioma de acordo com o contexto linguístico-social. No entanto, é possível perceber que muitas vezes o que ocorre é uma desvalorização de sua linguagem e uma supervalorização das normas gramaticais prestigiadas pela sociedade. Reconhecer no espaço escolar as diversas formas de representação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa pode ampliar a concepção de língua e a reflexão do aluno acerca da própria linguagem, ampliando assim sua maneira de lidar com diversas situações de interação linguística na sociedade, inclusive aquelas em que o clítico é a forma prestigiada, como nos textos representativos da cultura letrada (cf. FREIRE, 2005).

2. PROPOSTA TEÓRICA PARA O ENSINO DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO

A proposta desta pesquisa é apresentar uma possibilidade de ensino das variantes do ODA de terceira pessoa numa perspectiva que leve em conta a prática de análise linguística associada a atividades de produção textual e de leitura, contribuindo, dessa forma, para um ensino de língua portuguesa menos fragmentado, já que a ênfase recai sobre a articulação dessas três práticas. Entretanto, só atribuímos significação a essa proposta se a relacionarmos ao contexto em que o ensino de português está inserido no tocante aos documentos oficiais que o direcionam e ao referencial teórico escolhido para embasar a mediação didática propriamente dita. Na verdade, procede-se, inicialmente, a uma discussão sobre tal ensino a fim de encontrarmos argumentos para justificar a escolha desse referencial. Assim, trataremos, em um primeiro momento, dos documentos oficiais, como PCN (1998), LDB (1971, 1996) e Orientação Curricular do município de Angra dos reis (Anexo 1); em seguida, apresentaremos as contribuições de autores como Saviani (1997), Geraldi (1984), Magda Soares (1998), Marcuschi (2003), Travaglia (2009), Cavalcante et al. (2010), Koch e Elias (2013, 2015); e por fim, será apresentada na última seção a proposta de mediação baseada nos estudos de Behrens (2013).

2.1 Princípios Norteadores do Ensino de Língua Portuguesa

Para se pensar em pressupostos teóricos inerentes ao ensino de língua portuguesa, faz-se necessário levantar alguns pontos importantes que embasam as concepções de língua/linguagem encontradas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – 5.692/71 e 9.394/96 – e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados em 1998.

Inicialmente, entre as décadas de 60 e 70, as propostas de mudança no ensino de língua portuguesa focalizaram o modo de ensinar e não os conteúdos, que eram pautados pela análise gramatical. Acreditava-se que estimular a criatividade seria suficiente para conduzir os alunos a adequados padrões de uso da língua escrita. Essas propostas de mudança, no entanto, voltavam-se para a classe média, que utilizava uma variedade linguística próxima à variedade culta, sem levar em consideração os impactos que a chegada das camadas mais pobres da população acarretaria ao cenário educacional.

Com a proposta de reformular o ensino, a lei 5.692/71 foi promulgada em 11 de agosto de 1971, em pleno período da ditadura militar. O principal objetivo dessa lei era propiciar aos educandos as condições necessárias para o emergir de suas potencialidades, a fim de prepará-los ao trabalho e ao exercício de sua cidadania. Saviani (1997) aponta diversos pontos negativos dessa lei, destacando, principalmente, a tentativa de ajustar as políticas de educação às políticas sociais e econômicas vigentes na época.

A abordagem do ensino de língua portuguesa veiculada nesse documento esteve pautada na prescrição e na imposição de normas. A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como instrumento de comunicação. Segundo Travaglia (2009), nesse sentido, a língua é vista como

um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada (TRAVAGLIA: 2009, p. 22).

Pode-se afirmar que essa concepção de linguagem não leva em conta as variedades existentes na língua, empregando apenas a variedade culta. Além disso, vê a língua como algo pronto e acabado, como uma ferramenta, empregada para transmitir uma mensagem. Não considera os interlocutores, nem a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua.

Segundo Travaglia (2009), essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelos estruturalistas e pelos transformacionalistas da época. A esse respeito, o autor aponta que essa concepção

afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda numa perspectiva formalista – que limita a esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Soares (1998) sinaliza que a língua nacional passou a representar um instrumento de comunicação e de expressão da cultura brasileira, alterando inclusive o nome da disciplina:

Sua denominação Português ou Língua Portuguesa [foi] substituída por Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries do então criado ensino de 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries desse grau (só no 2º grau manteve a disciplina a denominação “Língua

Portuguesa”, acrescida de “Literatura Brasileira”: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) (SOARES, 1998, p. 56-57, grifos da autora).

Dentro desse ponto de vista, o ensino de língua portuguesa prioriza as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizam as ações repetitivas, paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias textuais, favorecendo um ensino pautado na gramática descritiva.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e posteriormente com a implementação dos Parâmetros Curriculares, em 1998, o ensino de língua portuguesa começou a ganhar contornos diferentes. No entanto, para entender essas mudanças de perspectivas em relação à educação, é preciso conhecer um pouco do cenário que influenciou esse novo rumo.

Na década de 1980, várias tendências linguísticas ganharam espaço e avançaram nos estudos sobre linguagem, como a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa, a Linguística Textual, todas sob o rótulo de *‘linguística da enunciação’* (TRAVAGLIA: 2009, p. 23, grifo do autor). Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa é influenciado por essas tendências e começa a tomar novas formas. A partir de então, o ensino da terminologia gramatical perdeu o seu protagonismo, dando lugar a um ensino em que os conhecimentos linguísticos, necessários ao exercício da cidadania, ganham destaque, ou seja, o foco passou a ser um ensino de língua portuguesa voltado para o uso da linguagem em seus diversos contextos sociais. A linguagem passa a ser vista como um processo de interação humana:

O que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Como se pode perceber nessa concepção, a língua deixa de ter a função apenas comunicativa e passa a estabelecer processos de interação verbal através da enunciação. A linguagem assume assim um caráter dialógico, os interlocutores são vistos como agentes sociais que interagem e trocam experiências e conhecimentos.

É neste cenário que, na década de 90, a nova LDB começa a ser delineada. No dia 20 de dezembro de 1996, depois de diversos embates políticos, a nova lei é promulgada. Pode-se dizer que, apesar de ser passível a inúmeras críticas, a LDB 9.394/96 trouxe significativos avanços para o ensino escolar em geral. Como finalidade da educação básica, no seu artigo 22,

a lei destaca “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22º).

No tocante ao ensino de língua portuguesa, a LBD (1996) abriu caminho para a construção de parâmetros que norteassem o currículo da disciplina. Em 1998, dois anos após a promulgação das novas diretrizes curriculares, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, com a proposta de discutir um ensino de língua centrado em dois eixos distintos:

Eixo 1- o uso da língua oral e escrita; e Eixo 2 - a reflexão sobre a língua e a linguagem –, com a finalidade de que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1998, p.33).

Com essa mudança de foco, os conteúdos relacionados ao ensino da língua precisaram ser revistos, uma vez que a escola deveria ajustá-los, para que os alunos adquirissem competência discursiva. Sobre essa questão, assim se colocam os PCN:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

A unidade básica de ensino passa a ser o texto e como este sempre se enquadra em um determinado gênero, a noção de gênero também passa a ser objeto de ensino. De acordo com os PCN (1998), não se pode esperar que a escola desenvolva um trabalho com todos os gêneros textuais, devido à sua quantidade ilimitada e às diversas variações que sofrem. Entretanto, é necessário priorizar aqueles que aparecem com mais frequência na realidade social e no universo escolar, dando-lhes um tratamento didático adequado às suas especificidades.

No tocante ao ensino de gramática, seu foco desloca-se para um trabalho articulado às práticas de linguagem, que atenda às necessidades evidenciadas pelos alunos em suas diversas atividades de produção e compreensão textual. A organização dos conteúdos curriculares não é mais determinada pelo ano escolar. A escola e os professores devem decidir, de acordo com as

necessidades e possibilidades dos alunos, como se dará a sequenciação e o tratamento didático dos conteúdos, de modo a atingir os objetivos propostos no projeto educativo da escola.

Dessa forma, o currículo de cada escola deve ser produto de planejamento coletivo dos educadores. Tendo em vista os objetivos a serem alcançados no processo de escolarização, os professores devem decidir quais conteúdos devem ser trabalhados e reapresentados em maior grau de profundidade em cada etapa escolar. Se o planejamento for apenas fruto do trabalho isolado de cada professor, acabará se transformando num amontoado de informações que podem ser ora redundantes, ora inadequadas às necessidades dos educandos. De acordo com o que recomendam os PCN,

Construir a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola, estabelecendo com clareza a tarefa que cabe a cada professor no interior da série em função das finalidades do ensino, não é tarefa de um único educador. Daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo (BRASIL, 1998, p. 67).

Após essa breve análise, é possível destacar os principais pontos desses documentos em relação ao ensino de língua portuguesa: a LDB 5.692/71 privilegiou a concepção de língua como manifestação da expressão nacional, sendo, portanto, algo a ser alcançado; beneficiou o ensino normativista da língua materna, favorecendo as influências dos estudos estruturalistas, que concebem a língua como estrutura sistêmica, passível de ser descrita e classificada, cuja principal característica é servir à comunicação humana; a LDB 9.394/96, por sua vez, mudou a perspectiva do ensino escolar, dando espaço ao surgimento dos PCN de Língua Portuguesa, que compreendem a língua como construção dialógica entre os agentes sociais.

Em relação especificamente ao documento oficial que orienta o planejamento curricular de língua portuguesa no município de Angra dos Reis para modalidade jovens e adultos, observa-se uma tentativa de viabilização das orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares e adaptadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo por objetivo geral “desenvolver a leitura e a produção textual, utilizando diversos tipos de linguagem e diferentes registros linguísticos, integrando conhecimento e vivências, propiciando o uso da língua para o pleno exercício da cidadania” (Ver Anexo 1), a partir da associação do currículo aos Conceitos Transversais Estruturantes: tecnologia, trabalho, cidadania, corporeidade, cultura, diversidade, estética, linguagem e meio ambiente.

Embora o documento não apresente nenhum tipo de embasamento teórico-metodológico para o ensino de língua materna, é possível deduzir, com base nos conteúdos e

nas sugestões apresentadas (ver anexo 1), que se espera da escola um ensino que articule leitura, produção textual, variação linguística e gramática em um ambiente didático-pedagógico que privilegie a linguagem em uso dos alunos. Assim, entende-se que subjaz ao planejamento o conhecimento de abordagens sobre ensino produtivo de gramática, análise linguística, linguagem em uso, linguística textual, variação linguística, entre outras. Por conta desse contexto, faz-se necessária uma reflexão sobre alguns desses pontos. Como estamos tratando de um fenômeno gramatical, iniciemos as discussões sobre o ensino de gramática.

2.2 Os tipos de gramática voltados ao ensino de Língua Portuguesa

A palavra *gramática* é polissêmica. Pode nomear um livro, um conteúdo da disciplina língua portuguesa, ser usada para se referir à arte do bem escrever, entre outros aspectos. Para este trabalho, interessam-nos os conceitos de gramática que auxiliam o professor de língua portuguesa a realizar uma proposta de trabalho pedagógico de prática de análise linguística eficiente em sala de aula. Para tanto, serão abordados os quatro tipos de gramática pontuados por Travaglia (2009) para trabalhar a linguagem de forma produtiva na aquisição de novas habilidades linguísticas: de uso, reflexiva, teórica e normativa.

A primeira pontuada pelo autor é a *gramática de uso*. Travaglia (2009) considera que essa gramática é não consciente, é implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. As atividades desenvolvidas a partir dessa gramática devem ser trabalhadas tendo por base as produções orais e/ou escritas dos alunos, ou os textos, inclusive literários, de autores diversos. O autor sinaliza que uma forma de trabalhar os fatos da língua é através de exercícios estruturais:

É preciso que o professor esteja consciente de que sempre deverá elaborar os exercícios estruturais sobre os fatos da língua que julgue necessário e pertinente trabalhar num dado momento com seus alunos dentro de um plano definido e de forma sistemática e não fragmentada e fortuita como muitas vezes aparece no livro didático (TRAVAGIA, 2009, p.121).

Segundo o autor, as atividades baseadas na gramática de uso buscam fazer com que o aluno internalize novos recursos da língua, ampliando, dessa forma, sua competência linguística internalizada, para que o usuário possa usá-los efetivamente nas situações concretas e específicas de interação comunicativa. O autor propõe trabalhar atividades de compreensão e produção textual, exercícios estruturais (substituição de nomes por pronomes, junção de frases

através de elementos conectivos, ampliação de frases), e de vocabulário (processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos)

O segundo conceito destacado pelo autor é o de gramática reflexiva. Essa gramática se relaciona à reflexão do aluno com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua que ele ainda não domina conscientemente. O trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos deve levá-lo a novas habilidades linguísticas, fazendo-o “pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 2009, p.151). O autor destaca ainda que

esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua (TRAVAGLIA, 2009, p.33).

Ainda sobre essa gramática, o autor destaca que o professor pode propor dois tipos de trabalho em sala de aula: atividades que levem o aluno a apontar fatos da estrutura e do funcionamento da língua e atividades mais voltadas para a pragmática e a semântica, que focalizem essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução.

O terceiro conceito apontado pelo autor é o de gramática teórica, que é responsável pela sistematização teórica da língua e dos conhecimentos a seu respeito. Através da metalinguagem, é possível explicitar sua estrutura, constituição e seu funcionamento. Segundo Travaglia (2009), trabalhar com essa gramática em sala de aula é ensinar o aluno a pensar de forma mais organizada e objetiva, de forma a desenvolver habilidades de observação, de raciocínio, de levantamento de hipóteses e argumentação. Apesar disso, o autor ressalta que o ensino de gramática teórica deve ser redimensionado, ou seja, ser utilizado como mais “um recurso que pode ajudar a atingir o objetivo de desenvolver a competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p.215). O autor destaca que a metalinguagem deve ser usada pelo aluno para realçar, por exemplo, os traços caracterizadores dos elementos linguísticos, auxiliando-o assim a pensar cientificamente, porém esse recurso não deve ser usado como pretexto para repetição de fórmulas e avaliações que se preocupam apenas em classificar elementos.

A gramática normativa, quarta e última apontada pelo autor, preocupa-se apenas com os fatos da língua padrão, em detrimento das demais variedades linguísticas. O problema é que a gramática normativa como modelo de uso e de *bem falar* baseia-se em parâmetros muitas

vezes equivocados como “purismo e vernaculidade, classe social de prestígio (econômico, social, político), autoridade (gramáticos, bons escritores), lógica e história (tradição)” (TRAVAGLIA: 2009, p.226).

Ter a gramática normativa como único modelo aceitável e prestigiado na sociedade gera diversos problemas para os usuários da língua, mas o principal deles é o preconceito com as demais variedades linguísticas, produzindo, muitas vezes, a exclusão social de grupos menos favorecidos da sociedade. Além disso, as normas pré-estabelecidas nos compêndios gramaticais ignoram as características próprias da linguagem oral, distanciando-se, assim, da língua viva, falada nas mais diversas situações de interação social.

De qualquer forma, deve-se deixar claro para o aluno que essa gramática representa apenas mais uma variedade da língua e que, saber usá-la, pode ser importante em alguns contextos sociais e em situações formais de uso. Travaglia (2009) enfatiza que

o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo (TRAVAGLIA, 2009, p. 108).

Apesar de todos esses equívocos apontados, é importante, nas aulas de língua portuguesa, ensinar a gramática normativa, pois isso representa ampliar a competência comunicativa do aluno de maneira que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade culta da língua.

Outro conceito polissêmico e importante para essa pesquisa é o que se refere à pragmática, porém, para o presente trabalho, interessa-nos a relação da pragmática com a concepção funcionalista da gramática, que valoriza o papel do falante na produção de seu texto. Além disso, a “gramática funcional tem sempre em consideração o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que pressupõe certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico” (NEVES, 1997, p.16). Como se pode ver, o ensino de gramática nas atividades de prática de análise linguística leva em conta o uso pragmático da língua, no momento de interação comunicativa. Os PCN (1998) também destacam que,

quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por

serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p. 78).

Entende-se, a partir disso, que gramática se associa à pragmática, quando o professor elabora atividades que ensinam formas e estruturas que levam em conta determinados significados em determinadas situações de uso linguístico. É fundamental que o aluno conheça os recursos da língua e saiba usá-los de forma eficiente. Segundo Oliveira (2010, p.237), “não basta aos usuários da língua conhecerem as formas linguísticas se não souberem usá-las”.

Para se ter um trabalho pleno de linguagem que contemple os pressupostos apontados nesta pesquisa, o ensino das modalidades de gramática não precisa acontecer de forma isolada, pode-se utilizar mais de um tipo, ao mesmo tempo, na mesma atividade, desde que se priorize a reflexão e o uso. Na próxima sessão, será apresentada uma concepção de ensino que leva em conta os tipos de gramática de forma a desenvolver a prática de análise linguística em sala de aula.

2.3 Análise linguística: conceito, surgimento e prática de ensino

Análise linguística (AL) trata sobretudo de uma reflexão epilinguística sobre os fatos da língua em uso, para desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa concepção trouxe relevante contribuição para a sala de aula, pois foca na correção e reescrita do texto do aluno, tendo em vista o aperfeiçoamento dos recursos expressivos na formulação textual. Além disso, possibilitou que o processo de retificação do texto não fosse apenas tarefa do professor, mas também dos alunos, que passaram a ser considerados avaliadores de seu próprio texto.

A AL é uma concepção de ensino de língua referenciada teoricamente pelos estudos de Geraldi (1984), a partir de suas reflexões em relação à leitura e à produção de texto em sala de aula. Na década de 1980, os trabalhos com a língua portuguesa eram voltados para descrição e prescrição, pautados pelas regras da gramática normativa. O autor trouxe novas discussões acerca da ineficiência desses modelos praticados na época e propôs uma reorientação do ensino, focado na leitura e na escrita de textos com vistas às práticas sociais significativas e integradas, em que os problemas apresentados pelos alunos servissem de prática de AL.

Segundo o autor, a AL não deve ser vista apenas como uma nova nomenclatura. Deve ser praticada como forma de expandir as possibilidades de reflexão acerca do sistema linguístico e dos seus usos. Além disso, o autor não prevê a exclusão do ensino sistemático da língua, pelo contrário, o estudo da gramática tradicional e questões relacionadas ao propósito

do texto, como, por exemplo, coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto), organização e inclusão de informações, entre outros elementos, devem ser objeto de reflexão sobre a língua e linguagem (GERALDI, 1984).

Os pressupostos teóricos da prática da AL defendidos por Geraldi (1984) influenciaram diversos estudos sobre o ensino de língua portuguesa e se tornaram referência inclusive para as propostas de ensino e reflexão sobre a língua apresentadas pelos PCN (1998):

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p.80).

Como é possível perceber, os PCN de língua portuguesa de Ensino Fundamental (1998) apontam para o fato de a AL estar associada a todas as práticas de trabalho com a língua, seja na prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, seja na reflexão sobre a língua e a linguagem.

Segundo Mendonça (2009), um ensino pautado na prática de AL se diferencia em diversos aspectos do ensino tradicional de gramática. Além disso, essa concepção não exclui o ensino de gramática normativa, não a descarta, não tira a sua importância, mas dá outra dimensão a ela. A autora mostra detalhadamente essas diferenças no quadro adiante (p. 207):

Ensino tradicional de gramática	Prática de AL
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutora situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a gramática é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Quadro 1 Comparativo entre o ensino tradicional e o ensino de prática AL, adaptado de Mendonça (2009, p.207)

Podemos perceber por esse quadro comparativo que o ensino de prática de AL vai muito além da mera decodificação e memorização de regras. Além disso, há uma integração da gramática com outros campos, como a leitura e a produção de texto.

Para Travaglia (2009), uma proposta para o ensino de gramática que tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa deve levar em conta um ensino produtivo, que leve à aquisição de novas habilidades linguísticas. Além disso, a linguagem deve ser vista como forma ou processo de interação, em que língua não seja usada somente para traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outras pessoas, mas que seja para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Aponta também que o texto traz em si um conjunto de marcas e pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeitos de sentido

numa interação comunicativa. O autor propõe que o professor trabalhe com a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua.

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso. Isto muda também o conceito de gramática que será usado no ensino de língua materna, pois se passa a ver como integrando a gramática tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situação de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua [...] (TRAVAGLIA, 2009, p.109).

A presente pesquisa entende como objetivos geral e específicos para a disciplina língua portuguesa o que defende Vieira (2014):

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua (VIEIRA, 2014, p. 67).

Com base no que foi exposto, para atingir esses objetivos, o trabalho com a prática de AL em sala de aula deve focalizar os quatro tipos de gramática propostos por Travaglia (2009): *gramática de uso*, *gramática reflexiva*, *gramática teórica* e *gramática normativa*. Segundo o autor, o trabalho com essas gramáticas não deve ser estanque, dividido em tempo, pois o professor pode utilizá-las sozinhas, ou em conjunto, no mesmo conteúdo, na mesma turma, em qualquer grau ou série. Além disso, o professor, ao desenvolver as atividades, deve dosar cada uma de forma a atingir com eficiência o objetivo proposto.

2.4 O objeto direto anafórico e o processo de referenciação

Na verdade, a AL abre um campo de possibilidades que nos permite articular aspectos de vários níveis. No caso do nosso objeto de estudo, podemos usar a AL para darmos conta da propriedade de referenciação do ODA. Por isso, julgamos necessário apontarmos aqui também os conceitos inerentes a esse processo.

Segundo Cavalcante et al. (2010), a perspectiva atual de referenciação muito se difere e se distancia da noção de referência difundida nos anos de 1980, que tinha influência de uma

orientação de análise transfrástica, em que os elos coesivos eram associados a formas linguísticas que se manifestavam na superfície textual. Atualmente, no entanto, a Linguística Textual entende como referente a construção e reconstrução de “objetos de discursos produzidos de forma conjunta, negociada, e, ao mesmo tempo, representada na mente dos participantes da enunciação” (CAVALCANTE et al., 2010, p. 235).

Para Marcuschi (2003), a construção do mundo comunicado é sempre fruto de uma ação cognitiva e não de uma identificação de realidades discretas apreendidas diretamente. Sendo assim, a referenciação é uma atividade criativa, que os sujeitos realizam sociocognitivamente. A partir disso, entende-se neste trabalho que a referenciação está interligada à sociocognição e ao discurso. Ela é sentida como uma atividade discursiva, concretizada sociocognitivamente pelo sujeito falante, que, através de suas escolhas, (re)constrói os objetos discursivos por meio de processos de interação (KOCH e ELIAS, 2013).

Koch e Elias (2013) destacam que o mecanismo por meio do qual se aponta para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deles se denomina anáfora. As autoras mostram que existem dois tipos consagrados de anáfora, a direta ou correferencial e a indireta. A anáfora direta ou correferencial corresponde às ocorrências em que o referente é mais facilmente identificado e recuperado, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e o seu antecedente, “seria uma espécie de substituto do elemento por ela retomado”, como postula Marcuschi (2005, p. 55).

Veja o exemplo²:

Tatiane era uma menina muito querida por todos de sua família, [ela] era uma menina muito bonita, tinha cabelos black e sua pele negra era lisa e muito cuidada.

No exemplo, o pronome [ela] retoma visivelmente o referente **Tatiana** mantendo, portanto, com o nome, uma relação correferencial que garante a continuidade referencial, característica típica da anáfora direta.

A anáfora indireta é uma estratégia referencial de associação, que geralmente é constituída por expressões interpretadas implicitamente, sem corresponder a um antecedente direto no texto, seu sentido depende dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores, mantendo assim uma correlação de sentido (CAVALCANTE et al., 2010).

²Fragmento retirado de texto produzido em sala de aula na fase diagnóstica (anexo 5)

Veja o exemplo a seguir³:

A dama e o vagabundo

*Tatiane era uma menina muito querida por todos de sua família, ela era uma menina muito bonita, tinha cabelos black e sua pele negra era lisa e muito cuidada. Quando ela fez 15 anos, **conheceu Pablo**, que era um menino bom e educado, mas tinha seu lado que era as drogas[...]*

Tatiana logo após conhecer Pablo, começou a [mudar seu comportamento], [passou a ser rebelde] e [respondona] e até [agrediu sua mãe] por causa dele. [...]

É possível observar nesse fragmento textual as ocorrências de anáfora indireta. A partir da âncora **conhecer Pablo**, vários referentes associados a ela foram introduzidos no texto. O referente [mudar seu comportamento] é novo, só podendo ser recuperado pela âncora. Temos, assim, uma primeira imagem no texto – “o mau comportamento da personagem” – pois conduz o leitor a um sistema de representação de natureza convencional. Ao continuar o texto, essa estratégia se repete, de algum modo, refocalizando um “comportamento negativo”, quando se menciona que a personagem [passou a ser rebelde], [respondona] e [agrediu sua mãe]. O autor, dessa forma, constrói o sentido do texto na interação: o leitor, por modelos mentais, organiza as informações novas, estabelecidas pela anáfora indireta, combinando-as com os conhecimentos já adquiridos, dando, assim, significado ao que já foi mencionado.

Para melhor entendimento, serão destacadas três estratégias de referenciação dentro dessa perspectiva de recuperação dos elementos, baseadas nos estudos de Koch e Elias (2013, p. 125, grifos das autoras) e seus respectivos exemplos⁴:

- Introdução: um “objeto” novo até então não citado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em destaque, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual.

*Quando ela fez 15 anos, **conheceu [Pablo]**, que era um menino bom e educado, mas tinha seu lado que era as drogas[...]*

³Fragmento retirado de texto produzido em sala de aula na fase diagnóstica (anexo 5)

⁴Fragmento retirado de texto produzido em sala de aula na fase diagnóstica (anexo 5)

- Retomada (manutenção): um “objeto” já mencionado no texto é reavivado através de um referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em relevo.

Tatiana deixou tudo pra trás e foi morar com [ele]... (Pablo)

- Desfocalização: quando um novo “objeto” de discurso é introduzido, passando assim a ocupar a posição focal. O objeto retirado do foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (*stand by*), ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata sempre que necessário.

Tatiana logo após conhecer Pablo começou a [mudar seu comportamento]. (O foco agora passa ser o novo comportamento de Tatiana)

Para o presente trabalho, interessa-nos, principalmente, a estratégia de retomada, através da anáfora direta, pois ela é responsável pela manutenção em foco de elementos previamente introduzidos, originando-se assim as cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto (KOCH e ELIAS, 2013). No caso do ODA, a retomada se dá tanto por meio de recurso gramatical, como os pronomes, quanto por meio de recursos de ordem lexical, como os sintagmas nominais, além da anáfora zero, que está sendo aqui considerada como o objeto nulo.

Segundo Koch e Elias (2015), o texto pode apresentar uma ou mais cadeias referenciais ou anafóricas, esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto, ou passíveis de serem acionados a partir deles, constitui um dos princípios de construção textual, e aparecem em diversas sequências textuais, sejam elas descritivas, sejam narrativas, sejam expositivas. Assim, podemos colocar em prática a AL tendo em vista a propriedade de referenciação do ODA de terceira pessoa.

Para pôr em prática os referenciais propostos neste capítulo, faz necessário uma prática de sala de aula que contemple todos os aspectos apontados até aqui, a partir disso, a próxima seção apontará a abordagem que auxiliará o professor a produzir a mediação didática que dará conta do ensino do ODA de terceira pessoa.

2.5 Abordagem colaborativa da aprendizagem

Na sociedade atual, o conhecimento é construído de forma a compreender todas as dimensões da realidade, relacionando e acessando o objeto de estudo de todos os pontos de vista e caminhos. Especialmente na educação, a mudança paradigmática, decorrente de processos de globalização, atinge diretamente o processo de ensino-aprendizagem, passando as relações interpessoais a ocorrerem de forma muito mais dinâmica. Dessa forma, a ação pedagógica deve ser coerente com essa nova realidade, sendo, portanto, mais aberta e participativa.

Moran (2000) defende que o professor precisa estar atento às informações significativas para os alunos. O autor destaca que é preciso que a escola se desprenda de práticas tradicionais de transmissão de conteúdo, que têm na figura do professor o centro do conhecimento, atribuindo a ele um papel autoritário para que os conteúdos se tornem significativos. Além disso, os docentes devem estar mais bem preparados, intelectual e emocionalmente, de forma a desenvolver uma relação efetiva com os alunos, que possibilite uma organização que tenha alunos motivados, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Segundo Behrens (2013), a relação professor-aluno precisa ser colaborativa. O professor deve se conscientizar de que não tem como concentrar todas as informações e transmiti-las aos seus alunos. A autora destaca que “o universo de informação se ampliou de maneira assustadora nestas últimas décadas, portanto o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para enfocar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender” (BEHRENS, 2013, p. 76).

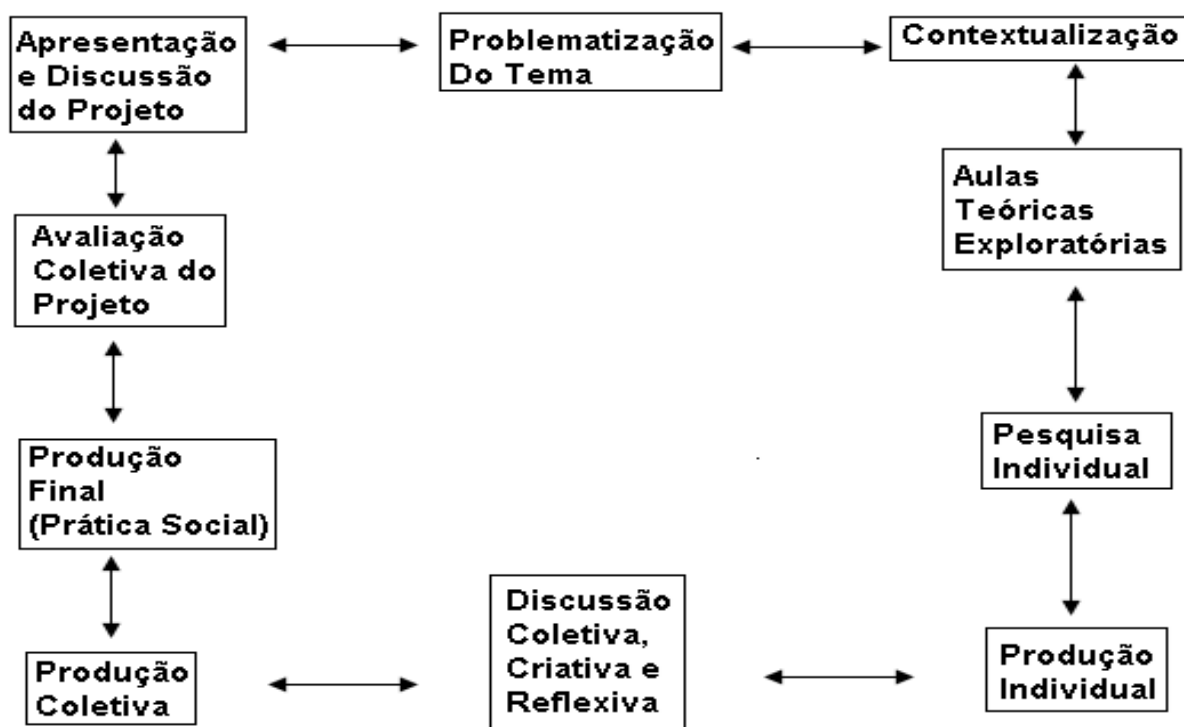
Como forma de inserir os alunos nesse universo de informação, a autora apresentou os quatro pilares da aprendizagem colaborativa, que possibilita professores e alunos a: 1) aprender a conhecer (relacionado ao prazer em descobrir, ter curiosidade para construir e reconstruir o conhecimento); 2) aprender a fazer (relativo ao fazer crítico e autônomo); 3) aprender a viver juntos (diz respeito ao aprender a compreender o outro, perceber diferenças e semelhanças entre os seres) e 4) aprender a ser (desenvolvimento da pessoa na sua integralidade).

Ainda de acordo com a autora, as ações docentes devem atender às exigências de um novo paradigma, muito mais dinâmico, articulador, mediador, crítico e criativo. Nesse sentido, a tecnologia exerce um papel fundamental na aprendizagem colaborativa. O uso da internet é visto como um instrumento significativo para pesquisas individuais e coletivas. Esse paradigma emergente demanda uma aliança entre a abordagem progressista (instiga o diálogo e a discussão

coletiva.), visão holística (busca a superação da fragmentação do conhecimento) e ensino com pesquisa (professor e aluno tornam-se pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos), que se interconectam e subsidiam para referenciar a prática pedagógica muito mais competente, que dê conta dos desafios modernos da sociedade.

Behrens (2013) propõe que a ação docente seja crítica ao uso da informática como prática pedagógica colaborativa e que a tecnologia da informação possa contribuir para encorajar contato e cooperação entre estudantes, encorajar aprendizagem colaborativa, dar retorno e respostas imediatas, enfatizar tempo para as tarefas, comunicar altas expectativas e respeitar talentos e modos de aprender diferente.

Trata-se de uma aprendizagem fundamentada em projetos que requer um ensino que promova ações colaborativas num paradigma emergente instrumentalizado pela tecnologia inovadora. A partir disso, a autora apresenta as fases de realização do projeto de aprendizagem colaborativa, esquematizadas no quadro a seguir e discutidas logo em seguida mais detalhadamente:



Quadro 2 Etapas para um projeto com base na aprendizagem colaborativa

1ª fase: Apresentação e discussão do projeto – a aprendizagem deve envolver a temática proposta pela disciplina. Além disso, as fases devem ser discutidas e negociadas com os alunos de forma a envolvê-los num projeto coletivo e compartilhado.

2ª fase: Problematização do tema - nessa etapa, os alunos devem ser levados a problematizar o tema, levantando um conjunto de problemas ou de perguntas de pesquisa, relacionadas à proposta temática e que se aproximem da sua realidade cotidiana.

3ª fase: Contextualização - Nessa parte, o papel do professor é fundamental, pois será necessário explorar o tema como um todo, instigar os alunos a visualizar o todo com as partes, buscando estabelecer inter-relações entre elas.

4ª fase: Aulas teóricas exploratórias - as aulas expositivas contemplam os temas e os conteúdos pertinentes à problematização levantada. O objetivo é clarear sobre o assunto e direcionar os estudantes nas futuras pesquisas.

5ª fase: Pesquisa individual - o aluno é levado a produzir o conhecimento, buscando investigar as informações que possam ajudar a solucionar a problemática levantada. O professor deve orientar os alunos sobre os meios e recursos (Internet, livros, sites, jornais) que possam auxiliá-los na pesquisa.

6ª fase: Produção individual - com base na pesquisa, o aluno é levado a produzir um texto que contemple alguns tópicos sobre o tema, se transformando assim num produtor do seu próprio conhecimento.

7ª fase: Discussão coletiva, crítica e reflexiva - Nesta fase, os textos produzidos pelos alunos provocam discussão sobre a problemática levantada e pesquisada. O aluno aprende a trabalhar em parceria, buscar consenso, desenvolver entreajuda e vivenciar situações de conflitos, provocando reflexão crítica.

8ª fase: Produção coletiva - a proposta dessa fase é produzir um texto coletivo, tendo por embasamento as produções individuais e as contribuições da discussão coletiva. Esse processo pode ser feito por pequenos grupos de alunos.

9ª fase: Produção final (prática social) - A produção final visa a dar uma função social à escrita do aluno, sendo assim, é importante que eles já saibam e discutam antes o propósito comunicativo do texto.

10ª fase: Avaliação coletiva do projeto - a avaliação é um processo contínuo, deve fazer parte de todas as fases. É importante que se investiguem os pontos positivos e as dificuldades encontradas em cada momento do processo de construção do conhecimento. A avaliação permite realinhar alguma fase ou atividade proposta.

Segundo a autora, os projetos de aprendizagem possibilitam a produção do conhecimento significativo. A opção metodológica nesse paradigma acomoda-se em ações diferenciadas como “Saber pensar”, “Aprender a aprender”, “Aprender a conviver”, “Aprender a ser”, “Aprender a fazer”, “Aprender a conhecer”, apropriando-se dos conhecimentos disponíveis para a produção de conhecimentos próprios. Essas fases não precisam acontecer estanques e nem necessariamente ordenadas, o importante é que a aprendizagem foque a busca das competências e da autonomia.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentadas inicialmente a base metodológica da pesquisa e a descrição da abordagem didática que permitiu a organização das atividades em circuito. Justifica-se tal descrição neste capítulo porque entendemos que a interface entre os pressupostos dessa abordagem e os procedimentos didáticos por ela suscitados permitiram desenvolver as atividades propostas nesta pesquisa, cujo passo a passo é apresentado na última seção deste capítulo.

3.1 Pesquisa-ação

A metodologia utilizada nesta pesquisa segue os procedimentos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003, p.16): “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo”. O autor aponta que tanto o pesquisador, quanto os participantes representativos do problema estão envolvidos de modo cooperativo. Dessa forma, essa metodologia dialoga com a proposta de aprendizagem colaborativa de Behrens (2013), usada na mediação didática, mais detalhada na seção 3.4 deste capítulo.

O problema em questão neste estudo resume-se em uma pergunta: Como levar o aluno a realizar o objeto direto anafórico com base no conhecimento de suas variantes no PB? Tal pergunta justifica-se dada a complexidade da realização dessa categoria nessa variedade da língua portuguesa, uma vez que, por um lado, estão frequentemente disponíveis para o falante, na sua linguagem em uso, formas que a escola ainda recusa e, por outro, estruturas menos usadas, ou ignoradas, por ele, são ensinadas e exigidas pelo professor em sala de aula.

Na proposta de Behrens, o docente deve se preocupar com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender", abrindo caminhos coletivos de busca que auxiliem a produção do conhecimento do seu aluno, que, por sua vez, deixa de ser passivo, repetidor dos ensinamentos do professor, e se torna criativo, crítico, pesquisador e atuante na produção do seu próprio conhecimento.

Para Tripp (2005), a Pesquisa-ação educacional consiste em uma estratégia para “o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o processo de ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p.445). Esse método adéqua-se a esta pesquisa, uma vez que se pretende

colaborar com a prática de aula de professores e auxiliar os alunos a reconhecer e usar os elementos de retomada do objeto direto anafórico dentro dos textos, ampliando assim o conhecimento dos recursos disponíveis na língua e a competência de escrita e leitura dos estudantes. Dessa forma, possibilita também aplicarmos a AL apresentada no capítulo anterior.

3.2 O público-alvo

O projeto foi desenvolvido numa classe multisseriada (3ª e 4ª fases) da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que equivalem, respectivamente, às turmas de 8º e 9º ano do Ensino fundamental, com o quantitativo de 40 alunos. As classes multisseriadas correspondem à organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com mais de uma etapa de ensino simultaneamente, atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Segundo a LDB (9394/96), em seu artigo 37º § 1º, a EJA se destina àqueles que não puderam cursar a escola no tempo próprio, assim, atende, ao mesmo tempo, adolescentes, jovens adultos, adultos e idosos. Dois perfis são predominantes entre os alunos da EJA na rede pública municipal de Angra dos Reis. Um grupo de adultos e idosos trabalhadores de baixa renda, desempregados ou cuidadores de casa que quase sempre indicam um longo período de afastamento da escola. E outro grupo formado por jovens com histórico de retenção escolar no ensino regular. Trata-se de um público bastante heterogêneo quanto aos aspectos comportamentais de origem geracional, étnica e religiosa. Esse quadro, com frequência, traduz-se em conflitos que exigem qualificada mediação no ambiente escolar da educação de jovens e adultos.

Nesse contexto, o professor da EJA deve estar preparado para lidar com um público tão diverso e estar atento para transformar as experiências trazidas pelo educando em conhecimento significativo no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de toda essa diversidade, trabalhar com esse público é bastante gratificante. De certa forma, essas características tão distintas servem como um desafio a mais para a elaboração da proposta didática.

As aulas são ministradas no turno da noite, no horário de 18h:40 min às 20h:10 min e de 20h:30 min às 22:00 horas, compreendendo 4 tempos semanais de 45 minutos cada. A turma é bastante heterogênea, com idades entre 16 e 60 anos. A maioria dos alunos reside no próprio bairro e chega à escola de ônibus escolar.

3.3 Dados da escola e seu entorno

A escola municipal Áurea Pires da Gama, local em que esta mediação foi desenvolvida, situa-se no bairro Bracuí, em Angra dos Reis. A instituição fica na região reconhecida como Territorial da Comunidade Negra Rural de Santa Rita do Bracuhy, mas atende alunos oriundos dos sub-bairros de Santa Rita do Bracuí I e II, Quilombo de Santa Rita do Bracuí, Aldeia Sapucaia do Bracuí e Praia da Itinga entre outros de regiões próximas. A unidade é composta por 13 salas de aula, refeitório, auditório, biblioteca e sala de informática, porém estes últimos estão desativados já alguns anos, por falta de infraestrutura adequada para funcionamento. A escola como um todo está em péssima condição, com rachaduras nas paredes, portas quebradas, falta de iluminação adequada e de ventiladores. Além disso, faltam material pedagógico, material de limpeza e segurança no seu entorno. Apesar desse quadro caótico em que se encontra, ela é muito importante para a região, já que o bairro não possui outras instituições de educação formal.

3.4 Etapas da mediação didática: estudo e uso do objeto direto anafórico

Nesta seção será apresentado o passo a passo da mediação didática utilizada na pesquisa. O principal objetivo das atividades apresentadas em seguida será desenvolver a competência comunicativa do aluno, tomando como ponto de partida o uso das variantes do objeto direto anafórico para desenvolver práticas de escuta e de leitura de textos, práticas de produção de textos orais e escritos e de reflexão sobre a língua e a linguagem. Seguem as etapas da mediação, com as atividades desenvolvidas e seus respectivos objetivos.

3.4.1 Diagnose: o uso do objeto direto anafórico em textos de alunos da 3ª e 4ª fases do ensino de jovens e adultos (EJA)

Nesta seção, será apresentado e discutido um diagnóstico em relação ao uso do ODA de 3ª pessoa pelos alunos da 3ª e 4ª fases da EJA, da escola municipal Áurea Pires da Gama, com base nas produções deles. Antes de termos iniciado a mediação pedagógica para o ensino do ODA, com intuito de sabermos como se realiza tal categoria gramatical, foi necessária uma sondagem inicial na turma para verificar o uso real desse elemento na escrita dos alunos. Esse procedimento faz parte do processo da pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho. Segundo Thiollent (2003), a organização, o desenrolar e a avaliação de uma ação estão intrinsecamente

voltados à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Do mesmo modo, Tripp (2005) descreve a pesquisa-ação, no contexto educativo, como um método que envolve tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas de aprimorar determinada prática, ou seja, de testar maneiras de enfrentar os problemas nela detectados.

Esse método de investigação conversa com o processo de aprendizagem colaborativa de Behrens (2013), pois, ao investigar e agir, professores e alunos desenvolvem um processo de aprendizagem coletiva, já que os resultados encontrados no decorrer do processo oferecerão novos ensinamentos a todos. Dessa forma, a diagnose constitui parte da mediação e consiste em uma etapa fundamental da pesquisa-ação para a obtenção de dados que propiciam ao professor-pesquisador conhecer o comportamento linguístico prévio dos alunos com relação ao fenômeno em questão. A partir da análise inicial das produções, foi possível identificar as ocorrências das formas do acusativo anafórico na escrita espontâneas dos estudantes e projetar as demais etapas da mediação de acordo com as necessidades apresentadas.

3.4.1.1 Planejamento didático para o diagnóstico

Nesta seção, apresenta-se o planejamento das atividades desenvolvidas para o diagnóstico, cujo principal objetivo foi o de levar o aluno a produzir um conto e um comentário sobre o filme “O enfermeiro”⁵. Para isso, foram realizadas quatro etapas, em que se mesclaram atividades de leitura e compreensão textual. Destaca-se que, nesse primeiro momento, não foi abordada a questão do OD, já que a proposta era a produção de textos, sem qualquer referência a formas gramaticais. O objetivo foi o de levar o aluno a discutir os textos e os temas propostos para aprender a posicionar-se criticamente em relação às leituras desenvolvidas e observar o uso espontâneo do ODA para diagnóstico e ponto de partida para a mediação. Adiante seguem as atividades propostas:

⁵ Filme baseado no conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YY8RNYkSM18>.

1ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Nesta atividade, os alunos são estimulados a falar livremente sobre os textos escolhidos para a aula: “Zap”, de Moacyr Scliar; “A disciplina do amor”, de Lygia Fagundes Telles; “Por um pé de Feijão”, de Antônio Torres.
Duração:	2 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Leitura coletiva dos contos selecionados Reflexão coletiva sobre a temática dos textos Atividades de compreensão textual.
Material:	Cópias Caderno

Quadro 3 Planejamento da etapa 1

A segunda etapa levou o aluno a identificar as características, o tema e a forma composicional do gênero conto, além de seu contexto de produção, de circulação e de sua função na esfera literária. Foi ainda possível desenvolver atividades de compreensão, de uso do discurso direto e do discurso indireto em textos e de refletir sobre aspectos da pontuação.

2ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Nesta etapa, são abordadas as características do conto, associando-as coletivamente aos textos lidos, para que os alunos compreendam o conteúdo estudado. A fim de iniciar o estudo do gênero, os alunos procedem a uma leitura silenciosa dos contos e sublinham as palavras desconhecidas.
Duração:	3 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Aula expositiva sobre as características do conto Entrega de cópia com conteúdo expositivo; Atividades coletivas de identificação das principais características dos contos “Zap” e “Por um pé de feijão”. Leitura silenciosa do conto “A disciplina do amor” e identificação das características do conto. (Identificação coletiva)
Material:	Cópias Caderno

Quadro 4 Planejamento da etapa 2

Na terceira etapa, o aluno foi motivado a associar as características do gênero conto ao filme assistido para analisar a temática do filme oralmente. O intuito consistiu em desenvolver a habilidade de expressão e argumentação a partir dessa atividade para chegar à escrita do comentário do filme. Um comentário é um conjunto de observações subjetivas e objetivas que se fazem sobre um determinado texto, neste caso será sobre o filme. A partir disso, oriente os alunos a escrever um texto, seguindo a estrutura de um comentário, como: título adequado, introdução, desenvolvimento, com opiniões pessoais, e conclusão. A produção desse gênero servirá de base para o diagnóstico sobre o uso do objeto direto pelos alunos citados.

3ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Antes do início da atividade, procede-se a uma síntese do conteúdo estudado e ao registro das informações no quadro.
Duração:	4 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Sessão do filme “O enfermeiro”, baseado em conto homônimo de Machado de Assis; Reflexão oral sobre a temática do filme Entrega das cópias com o comando da atividade impresso Identificação no filme das características do gênero “conto” estudadas até o momento. Correção coletiva da atividade; Orientações sobre o gênero “comentário”; Produção de texto de um comentário sobre o filme assistido
Material:	Quadro DVD do filme/Internet Data show/TV Folhas de papel ou de caderno

Quadro 5 Planejamento da etapa 3

A quarta etapa teve como objetivo conduzir os alunos a se apropriarem das características do gênero para produzirem um conto, considerando os aspectos formais e os conteúdos estudados.

4ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Organização, em dupla, das ideias antes da produção do texto.
Duração:	4 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Cópia com um roteiro para organização das informações do conto a ser produzido com base nos conteúdos estudados sobre o gênero.
Material:	Cópias Folhas de papel ou de caderno

Quadro 6 Planejamento da etapa 4

3.4.1.2 Os textos produzidos

A pesquisa diagnóstica objetivou analisar as variadas formas anafóricas utilizadas para representar o OD (acusativo) em textos escritos de alunos da 3ª e 4ª fases da EJA, com a finalidade de mapear a realização desse fato linguístico, sem a interferência da mediação pedagógica. Os alunos produziram 17 contos escritos em dupla e 34 comentários sobre o filme escritos individualmente. Desse material, foram coletados 95 dados, 45 ocorrências nos contos e 50 ocorrências nos comentários. Para tratamento estatístico, serão usados na pesquisa apenas os dados encontrados nos contos, uma vez que foram produzidos em sala de aula, sob a presença da professora. Os dados encontrados nos comentários não serão usados para diagnosticar o uso do objeto direto na escrita dos alunos, pois durante a realização da atividade, a aula foi interrompida devido à falta de luz na escola, fazendo com que os alunos concluíssem a tarefa em casa. Ao analisar os comentários, foi possível perceber claramente que os alunos usaram como referências resumos, resenhas e relatos da internet, muitos inclusive entregaram resumos e resenhas, em vez de comentário, com o uso de linguagem muito diferente da que eles usam em seus textos. A partir disso, optou-se em não utilizar os dados extraídos dos comentários, pois entende-se que houve influência de escrita [+letrada] na escrita dos alunos

Ao serem confrontados, os alunos confirmaram tal atitude e disseram que desejaram entregar textos bem escritos, mesmo que isso viesse a afetar o processo de ensino-aprendizagem. Neste momento, foram abordadas questões relacionadas à plágio e à paráfrase e a importância da escrita autoral. Esse fato pode revelar a excessiva preocupação dos alunos com a cobrança de avaliações escolares a que são submetidos, embora a professora não tenha

dito que a produção textual valeria nota ou conceitos. Segundo Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, porém deve ser usada para fins diagnósticos, só assim auxiliará o educador a atingir os objetivos propostos em sua prática educativa.

A partir dessa explanação, segue o gráfico que mostra os resultados percentuais em relação às quatro variantes do ODA encontradas nos contos e, em seguida, os exemplos desses dados com suas respectivas análises.

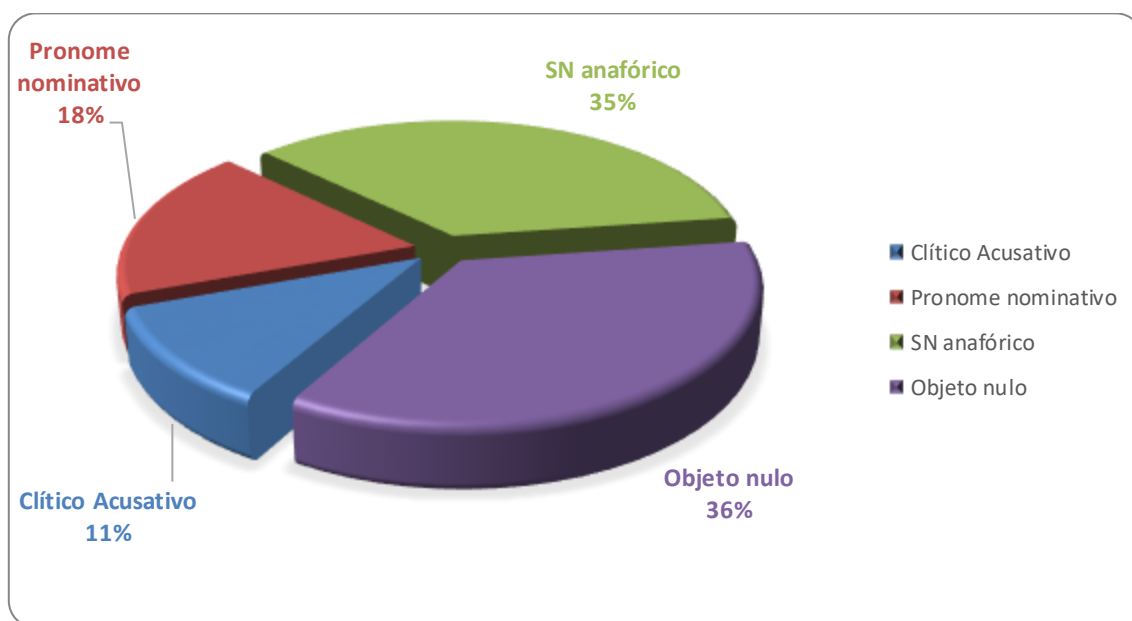


Gráfico 1 Uso do objeto direto anafórico nas redações dos alunos do EJA

Com base nesse gráfico, podemos perceber um número significativo de ocorrências do objeto nulo (36%) e SN anafórico (35%), que alcançam o primeiro e segundo lugar no gráfico, respectivamente. Esses resultados estão de acordo com os de Averbug (2000), obtidos na escrita de alunos da 8ª série do ensino fundamental, que corresponde à 4ª fase da EJA. Na pesquisa da autora, o objeto nulo atingiu 33%; o SN, 31%. Segundo Freire (2000), os altos índices de ocorrência do objeto nulo e SN anafórico no PB sinalizariam que a realização do ODA estaria se resolvendo em direção à implementação dessas duas variantes, já que parecem não ser estigmatizadas pelos falantes. Resultados similares são encontrados justamente na fala dos grupos mais escolarizados, o que pode sugerir uma estratégia de esquiva.

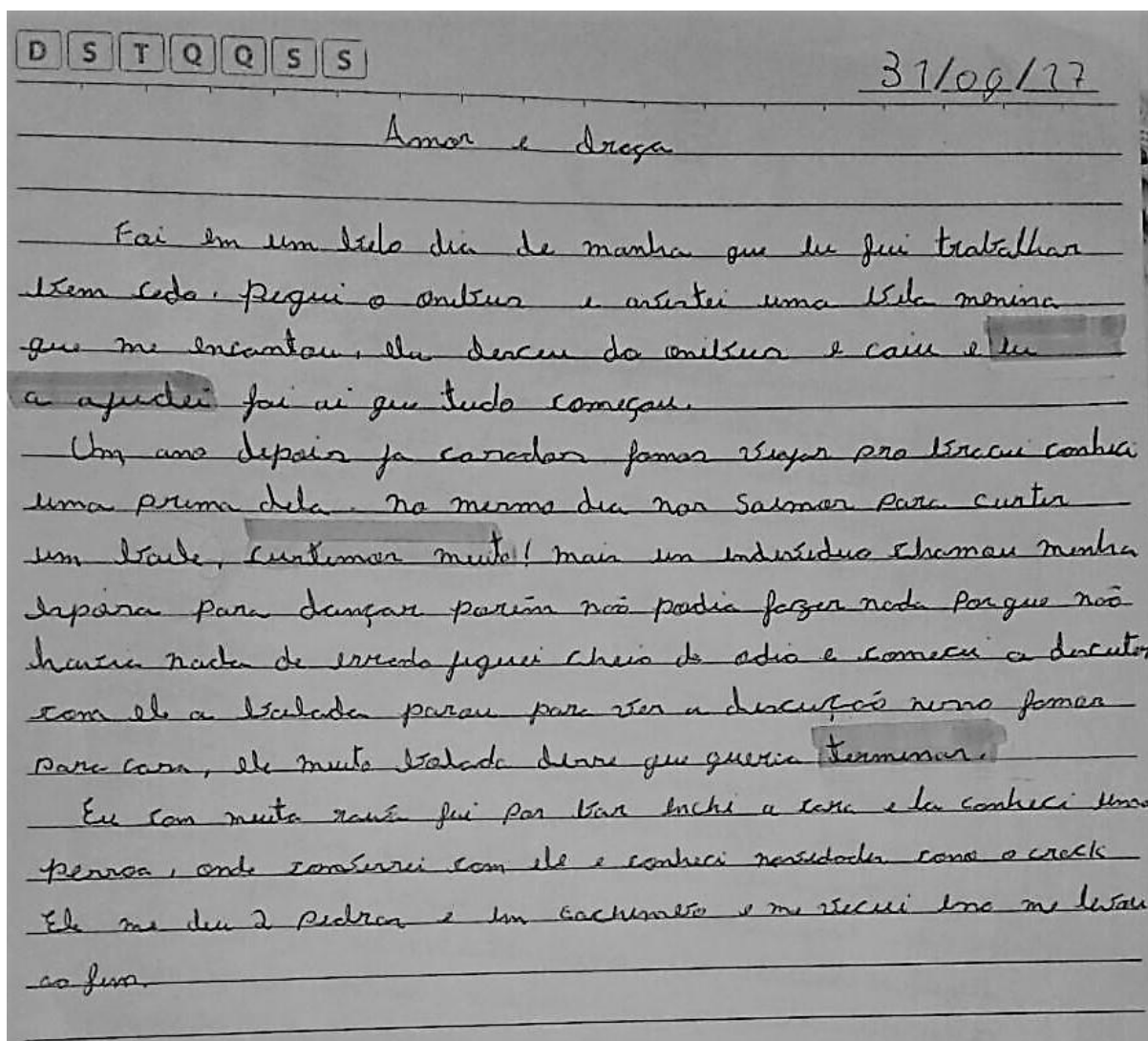
Em terceiro lugar no gráfico, aparece o pronome nominativo com 18%. Pode-se dizer que essa variante atingiu um número de ocorrência considerável, se comparada aos resultados obtidos por Averbug (2000), em que o pronome nominativo atingiu apenas 6% na escrita de

estudantes mais escolarizados. Embora o tempo que os alunos da EJA permanecem afastados da escola não seja uma variável a ser considerada nessa pesquisa, acredita-se que de alguma forma isso possa influenciar no uso da variante considerada [+estigmatizada] na sociedade. Segundo Corrêa (1991), a escola atua no combate ao uso do pronome nominativo em função acusativa. A autora constatou que houve uma diminuição quanto a realização dessa variante na fala de indivíduos [+escolarizados]. Em suas pesquisas, foram encontrados 25,6 % na fala de adultos analfabetos e 7,1% na fala de universitários. Quanto à escrita, não houve sequer um dado em nível universitário. A partir disso, a autora conclui que a escola influencia o processo de diminuição do uso do pronome nominativo, considerado estigmatizado por muitos falantes.

Em último lugar, verifica-se o uso do clítico acusativo com 11%. Apesar desse índice ser maior do que o encontrado em pesquisas sobre a fala, a baixa frequência dessa variante na escrita pode estar associada a dois fatores: primeiro, ao afastamento dos alunos da EJA da sala de aula, fazendo com que deixem de ter contato expressivo com textos que tenham essa variante, visto que o ensino dos clíticos é proporcionado pela escola; em segundo, ao apagamento natural que vem sofrendo no PB. Estudos que investigam dados de diferentes regiões do Brasil e de diferentes modalidades mostram que os pronomes acusativos têm sido cada vez menos utilizados, principalmente na terceira pessoa. Autores como Corrêa (1991), com dados de fala e escrita em PB; Averbug (2000), com dados de escrita de estudantes; e Freire (2000), com dados da fala de universitários, comprovam o baixo índice de realização do clítico no PB, confirmando sua tendência ao desaparecimento em decorrência do fato de a variante normativa já não fazer parte dos dados presentes durante o processo de aquisição de L1 pelo falante.

Para fins elucidativos, adiante serão apresentados três contos produzidos pelos alunos para base da análise qualitativa das realizações das variantes do ODA de terceira pessoa.

TEXTO 1



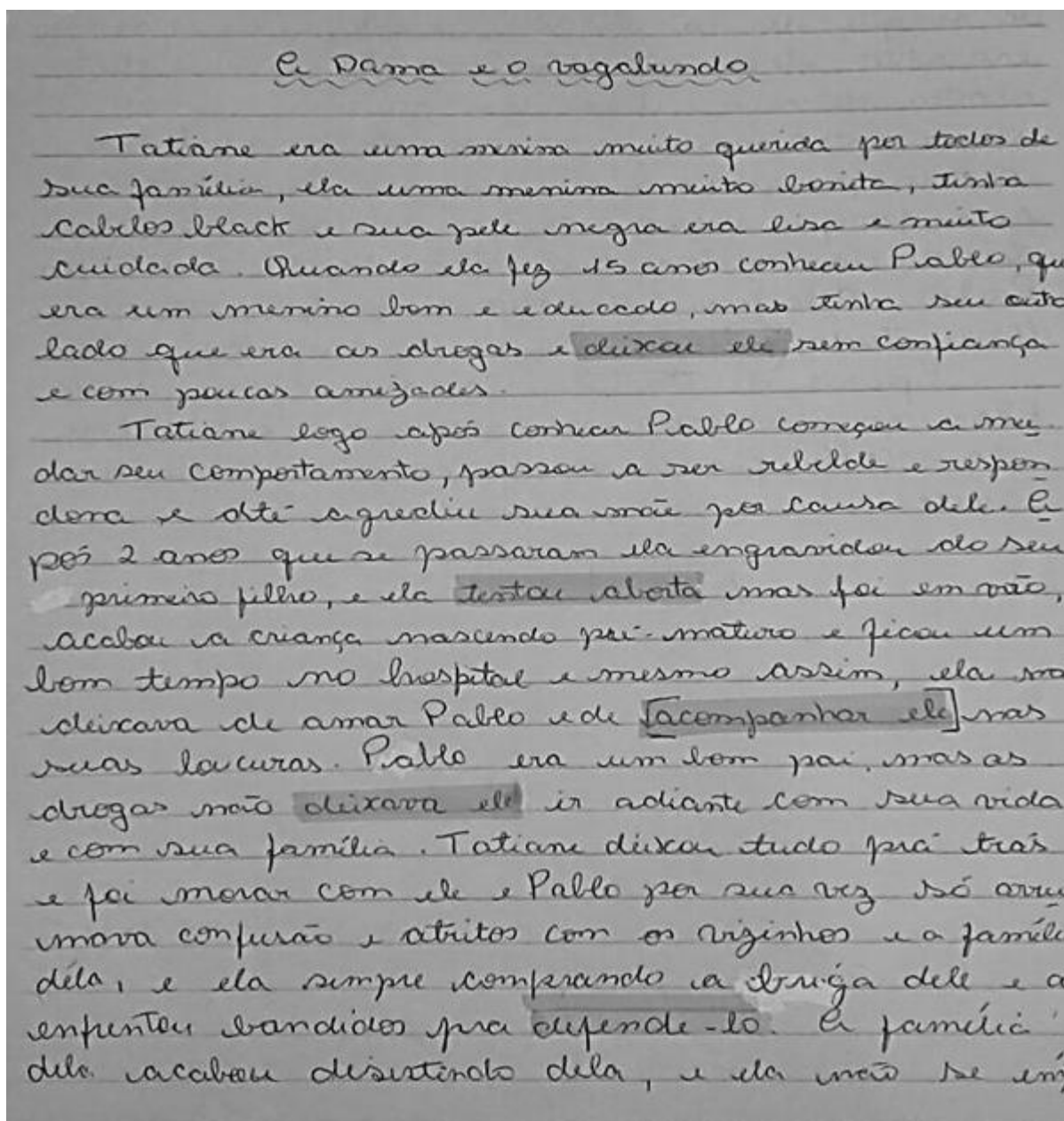
O que chama a atenção nesse texto é o uso do pronome oblíquo átono em posição de ODA: *...e eu a ajudei...*, cujo referente é *uma bela menina*. Trata-se da relação anafórica esperada como resultado da ação da escola, já que consiste, como visto anteriormente, em uma realização distante da linguagem em uso do aluno. Nesse mesmo texto, entretanto, ocorre um objeto direto nulo em *...curtimos__ muito...*, em que o travessão indica o apagamento do ODA, que retoma *um baile*. A não realização do objeto aparece também em *...que queria terminar__*. Nesse caso, o objeto nulo não retoma um referente explícito, mas inferido do contexto: possivelmente “o relacionamento amoroso entre o narrador e sua esposa”. O aluno utiliza-se, pois, de formas do ODA utilizadas em eventos de [+letramento], o clítico acusativo, e de [+oralidade], o objeto nulo. Talvez o uso desse clítico se justifique na própria estratégia de produção textual, que se sustenta na leitura de um outro conto.

TEXTO II

Primeira vez que a Camilla, foi entre o baile lá no bairro São. Conheceu o dal do famoso V.N. Se encantou pra ele, ficou fixada com ele, mal sabia que ele não prestava. Camilla se apaixonou por V.N, mas queria sair de mais nada, só queria sair dele. Quem ia pro baile Camilla queria sair mais, queria se ficar no mano curtido baile. Depois de um dia descobriu que sua menstruação tá travada. Camilla ficou brava começou a fazer exames caseiros, até que um dia decidiu fazer um exame de sangue, deu negativo, ficou aliviada mal sabia que o exame deu errado, que ela estava grávida mesma. Até que ela decidiu fazer outro, e no outro exame deu que ela estava grávida de 3 meses, já mandou msg pra V.N falando a novidade. Ele perguntou se ela tinha certeza de que ela estava falando. Ela respondeu que sim, que não ia brincar com uma coisa tão séria. Ele falou ia ficar da boca dela que ia ~~ajudar~~ ~~ela~~ com a criança, que ia ~~resistir~~ que ia do o seu sobrenome, dias passaram. Camilla tinha que contar a novidade pra sua família, que não ia se tão fácil assim contar logo pra sua tia. Pra ajuda ela contou pra sua mãe novidade. Sua tia logo, logo contou pra sua mãe. Mãe da Camilla ficou brava com a novidade. falou que queria que

O texto II, diferentemente do I, não apresenta ocorrências de clíticos acusativos, o que nos permite inferir que, nesse caso, a linguagem dos contos motivadores da atividade, provavelmente, não tenha exercido influência no comportamento linguístico do aluno, mas a redação progride fluentemente com retomadas anafóricas via pronome lexical: ...*ia ajuda ela...*e objeto nulo...*ia resistir*__, as variantes mais frequentes em situações de fala.

TEXTO III



Nesse conto, foram utilizadas três variantes do ODA: a) o pronome lexical ...*outro lado que era as drogas e deixou ele sem confiança...* e mesmo assim ela não deixava de amar **Pablo** e de acompanhar **ele** nas suas loucuras. **Pablo** era um bom pai, mas as drogas não deixavam **ele** ir adiante...b) o objeto nulo...*ela engravidou do seu primeiro filho e ela tentou abortar*... c) o pronome clítico ...*até enfrentou bandidos para defendê-lo*.... Observa-se que tanto o pronome lexical quanto o clítico retomam **Pablo**, um dos personagens principais da história. O objeto nulo retoma **seu primeiro filho**, que poderia ter sido representado anaforicamente por meio das demais variantes, mas o autor optou pelo apagamento da anáfora.

Se, sem conhecimento consciente dessas formas, os estudantes conseguem associá-las a uma significação, com tal conhecimento, eles podem ampliar essa habilidade para desenvolver textos com uma cadeia referencial realizada pelas diferentes variantes do ODA, possibilitando uma redação em que sobressaiam os efeitos de sentido das realizações linguísticas. É o que também esperamos alcançar com esta mediação didática.

3.4.2 1ª fase: Apresentação e discussão do projeto

Na 1ª fase da proposta colaborativa da mediação, foi apresentado o esquema das fases de realização do projeto de aprendizagem baseado na proposta de Behrens (2013), para que todos discutissem e opinassem a respeito das etapas apresentadas. Esperou-se que o aluno se sentisse motivado e participante do processo de forma colaborativa. É importante destacar que, ao aceitar os termos e condições da proposta, o aluno passou a ver sentido naquilo que ele aprende e produz. Sendo assim, a sua escrita passa a cumprir uma função social. Segundo os PCN (1998), a produção de texto deve atender às múltiplas demandas sociais e responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais.

1ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Ao apresentar a temática a ser desenvolvida e as etapas do projeto, direcionar a conversa de forma a mostrar a importância prática do tema que será discutido Fazer perguntas oralmente para que eles se expressem em relação ao conhecimento que eles possuem acerca do ODA
Duração:	1 tempo de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Apresentar oralmente a proposta a ser desenvolvida; Projetar as etapas do projeto de aprendizagem do ODA; Refletir coletivamente sobre as etapas Refletir sobre o objeto de pesquisa
Material:	Quadro Projetor
Objetivo	Desenvolver a capacidade de refletir coletivamente sobre um assunto em comum.

Quadro 7 Planejamento da etapa 1 da mediação

3.4.3 2ª e 3ª fases: Problematização e contextualização do tema

Na etapa de problematização e contextualização do tema, esperou-se que os alunos conhecessem a problemática e seu contexto de atuação e que levantassem, em conjunto, problemas ou perguntas relacionadas ao tema proposto. Além disso, é importante que eles percebam que o assunto discutido fez parte da realidade cotidiana deles.

2ª e 3ª Etapas	
Orientações Práticas da aula:	Relembrar o projeto discutido na aula anterior
Duração:	2 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Apresentar oralmente a proposta a ser desenvolvida; Projetar os slides contendo a problematização; Projetar os slides contendo a contextualização Refletir coletivamente sobre as possibilidades de uso do objeto direto.
Material:	Quadro Projetor
Objetivo	Levar o aluno a refletir sobre as variantes do objeto direto anafórico.

Quadro 8 Planejamento da etapa 2 e 3 da mediação

Para essa etapa, foi iniciada a aula relembrando a proposta já discutida na aula anterior. A partir disso, foi projetada no quadro uma breve definição do que é ODA e sua principal função no texto. O objetivo dessa etapa inicial foi introduzir o conceito de ODA e refletir sobre a importância do elemento anafórico para a progressão referencial e a compreensão do texto.

<p><i>Objeto direto anafórico – O que é isso?</i></p> <p><i>É a retomada de um elemento já mencionado no texto, quando ocupa a posição de complemento do verbo transitivo direto.</i></p>
--

Figura 1 Definição e função do ODA

Dando continuidade à aula, foi mostrado na prática, com base no texto da figura 2, como funciona o processo de retomada do ODA e introduzido o conceito de anáfora direta, pois é importante que ele saiba que este elemento possui relação referencial com um termo que a antecede, atuando como elemento de retomada do seu referente. Após essa explanação, foram destacados casos em que o processo de retomada de um termo pode gerar dúvidas quanto ao antecedente, sendo, portanto, imprescindível recorrer aos aspectos gramaticais, como concordância de gênero e número, para se ter certeza de qual é o antecedente referencial. (KOCK e ELIAS, 2013). Nesse primeiro momento, as atividades foram realizadas simultaneamente à explicação, para que houvesse uma apropriação do tema pelos alunos.



Figura 2 Exemplo de ODA em HQ⁶

A atividade a seguir foi realizada para destacar o processo de referenciação a partir do objeto nulo. Além disso, foi importante para que os alunos observassem que existiam outras possibilidades de rescrita da frase e que a escolha depende do autor e do contexto de produção.

⁶ Retirado de http://hqvariados.blogspot.com.br/2010/10/tirinhas_15.html.

Observe a fala do 3º quadrinho:

“Olha, um papel em uma garrafa! **Pegue e leia!**”

- O verbo “pegue” e “leia” destacados acima, se referem a quê? **Ao papel.**
- É possível reescrever essa frase, em que o referente dos verbos “pegue” e “leia” fique explícito. Reescreva a frase, pelo menos duas vezes, de modo que fique diferente da forma escolhida pelo autor. **Resposta pessoal.**

Figura 3 Questionamento oral sobre ODA

Em seguida, foram apresentadas as quatro possibilidades de retomada do objeto direto anafórico de terceira pessoa e algumas perguntas sobre a prática de uso dos alunos. A partir disso, esperou-se que fossem levantados questionamentos sobre a temática.

Qual dessas frases vocês usariam?

1. Nós temos até 5 horas de amanhã para pegar ele! .

Qual dessas frases vocês não usariam?

2. Nós temos até 5 horas de amanhã para pegar o prêmio!

Vocês consideram alguma frase incorreta?

3. Nós temos até 5 horas de amanhã para pegar __!

4. Nós temos até 5 horas de amanhã para pegá-lo!

Figura 4 Questionamento oral sobre ODA 2

Após essa etapa, foram projetados os fragmentos de textos produzidos pelos alunos, no mês anterior, na etapa diagnóstica, para que eles percebessem o real uso do ODA na escrita deles. Para facilitar a compreensão dos alunos, os nomes das variantes do ODA de terceira pessoa foram simplificados de modo que fossem utilizados termos já familiares aos alunos: nome (sintagma nominal anafórico), nulo (objeto nulo), pronome reto (pronome lexical) e pronome oblíquo (clítico acusativo).

1. “Acaba atirando no negão e acaba acertando **o negão**¹ e eles capturam **o negão**² e levando **___**³ para o hospital” (Aluno - A1)

1. Nome
2. Nome
3. Nulo

2. “Ele falou que ia ficar do lado dela que ia ajudar **ela**⁴ com a criança, que ia registrar **___**⁵. (Aluno – A2)

4. Pronome Reto
5. Nulo


3. “...e ela sempre comprando a briga dele e até enfrentou bandidos para defende-lo”⁶. (Aluno – A3)

6. Pronome oblíquo

Figura 5 Fragmentos da escrita dos alunos 1

A partir desse momento, foi solicitado aos alunos que realizassem algumas atividades que teve como objetivo relembrar o verbo transitivo direto e seus complementos, refletir sobre o ODA (figuras 6 e 7) e analisar o gráfico de uso desse elemento nos textos dos próprios alunos (figura 8)

Vamos tentar analisar os verbos das frases abaixo?


Lembre-se da dica...
pergunte ao verbo
“O quê? ou Quem?”

Frase 1

“Até que um dia em outra festa o rapaz resolveu pedir a jovem em namoro ele se ajoelhou e pediu e claro ela aceitou [...] a jovem resolveu levar o rapaz para apresentar aos seus pais [...]” (Aluno A5)

Frase 2

“Depois de juntar provas suficientes para acusar seu braço direito (Zinho), e vai matá-lo, decidiu expulsar ele [...] e acaba matando o dono do Frade”. (Aluno A4)

Figura 6 Atividade de reconhecimento dos complementos verbais 1

3.4.4 4ª fase: Aulas teóricas exploratórias

Nessa etapa, foram trabalhados dois tipos de gramática: a teórica e a normativa. Enquanto a primeira ensina o aluno a pensar de forma mais organizada e objetiva, a segunda representa ampliar a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade prestigiada pela sociedade (TRAVAGLIA, 2009).

O objetivo principal desta etapa foi a de reconhecer as variantes do objeto direto anafórico de terceira pessoa, a partir das regras de uso e da gramática normativa, além de refletir o uso real da língua, pautado pela pluralidade de normas. Foram apresentadas questões relacionadas ao objeto direto anafórico, predicação verbal, transitividade verbal. Também foram discutidas questões acerca de norma culta da língua e variação linguística.

4ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Relembrar o processo de transitividade verbal
Duração:	5 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Escrever no quadro, ou projetar, o processo de transitividade verbo; apontar as variantes do objeto direto anafórico e discorrer sobre norma culta e variedade linguística.
Material:	Quadro Projetor Folha impressa
Objetivo	Aprender sobre as variantes do objeto direto anafórico. Refletir sobre variação linguística.

Quadro 9 Planejamento da etapa 4 da mediação

No início da aula, foram apresentadas aos alunos algumas questões que seriam importantes para a compreensão do objeto direto anafórico, como predicação e transitividade verbal (figuras 9 e 10).

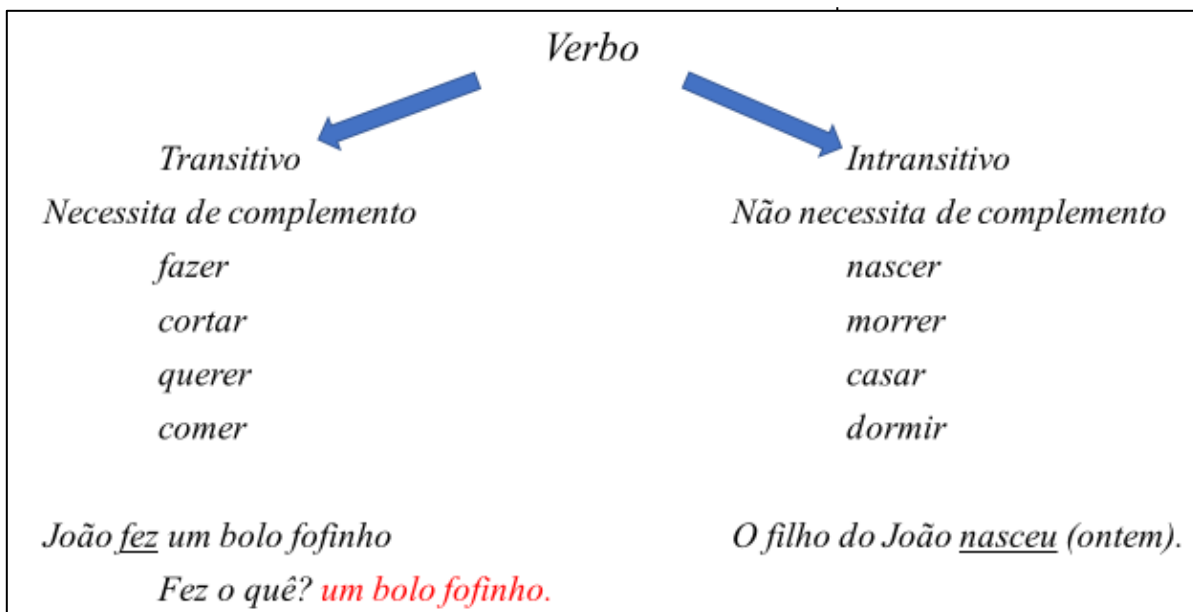


Figura 9 Revisão de predicação verbal

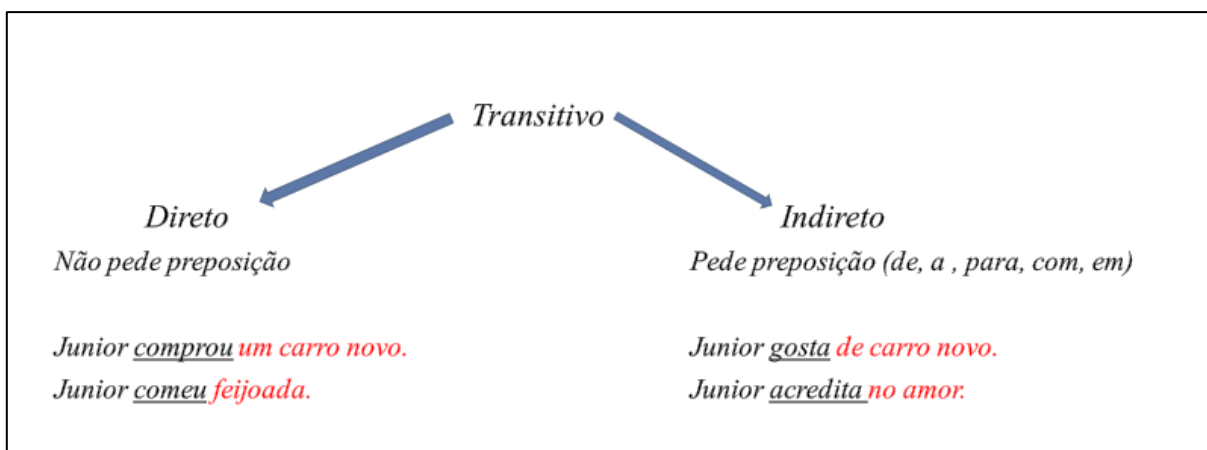


Figura 10 Transitividade verbal

Após a explanação sobre o assunto, os alunos refletiram sobre as ligações que um verbo transitivo estabelece com seus complementos (figura 11).

Objeto direto – Completa o sentido dos verbos transitivos diretos sem o uso de preposição.

Objeto indireto – Completa o sentido dos verbos transitivos indiretos com o uso de preposição.

O objeto direto é representado na fala brasileira, principalmente, pelo objeto nulo (em que o travessão indica o apagamento do ODA), mas também por substantivos (nomes) e alguns pronomes.



Substantivo:

João comprou um carro.



Pronome: Reto (ele/ela) ou Oblíquo (o, a, os, as).

João comprou um carro e guardou ele na garagem da escola.

João comprou um carro e guardou-o na garagem da escola).



Nulo

João comprou um carro e guardou na garagem da escola.

Figura 11 Complemento verbal

Em seguida, foram apresentadas as formas especiais que o pronome oblíquo adquire quando exerce a função de OD. Apesar dessas formas não terem sido retiradas de textos, foram usados exemplos retirados do contexto de sala de aula, para que os alunos absorvessem melhor as informações, já que essas formas pronominais estão muito distantes de sua realidade. Durante a mediação e apresentação das formas especiais, perguntas eram feitas para os alunos, que, em tom de brincadeira, respondiam oralmente usando uma das formas especiais dos pronomes oblíquos. Como, por exemplo, “-Joana, você fez o trabalho de casa? ” / “-Eu fi-lo, professora. ”; “-Manoel, você comprou o livro do Machado de Assis? ”/ “-Vou comprá-lo, professora. ”

Pronomes Oblíquos formas especiais

Os pronomes o, os, a, as assumem outras formas depois de certas terminações verbais.

Quando o verbo termina em -z, -s ou -r, o pronome assume a forma lo, los, la ou las, ao mesmo tempo que a terminação verbal é suprimida.

Por exemplo:

fiz + o = fi-lo

quis + o = qui-lo

comprar + o = comprá-lo

Quando o verbo termina em som nasal, o pronome assume as formas no, nos, na, nas.

Por exemplo:

viram + o: viram-no

repõe + os = repõe-nos

retém + a: retém-na

tem + as = tem-nas

Figura 12 Pronome oblíquo e formas especiais

Após a explanação teórica sobre o tema, foi solicitado aos alunos que fizessem atividades para fixar a aprendizagem sobre transitividade verbal e sobre a passagem do ODA em forma de sintagma nominal para as formas com o clítico acusativo (figura 13) e de reflexão acerca do objeto direto anafórico (figuras 14 e 15)⁷. As frases utilizadas no exercício da figura 13 foram de situações concretas vividas pelos alunos durante a semana. Esperou-se, com isso, que eles percebessem que o uso do clítico acusativo também seria possível dentro do contexto vivido por eles. Optou-se por essas frases, para que os alunos tivessem uma aproximação maior com o clítico acusativo.

⁷ É claro que não esperamos que os alunos reproduzam os clíticos acusativos em sua linguagem de uso dada a complexidade dessa realização, como já vimos no capítulo 1, mas esse tipo de atividade faz-se necessário para apresentarmos ao estudante a variante mais conservadora do objeto direto anafórico.

Atividades de fixação do pronome oblíquo

1. Tendo em vista que os pronomes oblíquos exercem a função de complementos verbais, substitua os termos grifados pelos pronomes indicados pela norma culta da língua:

- a) A diretora convenceu os alunos a fazer festa de formatura na escola.
- b) Entreguei o canudo aos formandos da 4ª fase.
- c) Encontraram a menina chorando pelos corredores.
- d) Põe os livros na prateleira.
- e) Quero encontrar os amigos para festejarmos o início das férias.
- f) Vou comprar um presente para minha professora.
- g) Eles fizeram o dever de casa com muita atenção.
- h) Por favor, põe as mesas e cadeiras no lugar.
- i) Enviei um presente para meu amigo oculto.
- j) Os alunos encararam o problema de frente.

Figura 13 Atividades de fixação

1. Leia a tira e responda o que se pede:



a) O que as cobras estão fazendo? *Jogando futebol.*

b) No primeiro quadrinho, a quem elas se referem com a expressão "los"? *Aos jogadores do outro time.*

c) Podemos dizer que "eles" no segundo quadrinho tem o mesmo referente de "los"? *Sim tem, os dois se referem aos jogadores do outro time.*

Figura 14 Atividade de reflexão do ODA- parte 1⁸

⁸ Retirado de <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/usos-da-lingua/pronomes.html>.

2. Observe as frases abaixo, retiradas da tirinha e a explicação logo abaixo e responda as questões:

I. Vamos massacrá-los!

II. Vamos arrasar eles!

O que dizem as gramáticas normativas da língua portuguesa sobre o pronome pessoal reto e oblíquo:

Pronome pessoal reto (ele, eles, ela, elas) - são os que têm por função principal representar o sujeito ou predicativo.

Pronome pessoal oblíquo (o, os, a, as, lo, los, la, las, no, nos, na, nas) – são os que podem exercer a função de complemento verbal.

a) Qual está de acordo com a gramática normativa? *Frase 1*

b) Qual está em desacordo com a gramática normativa? *Frase 2*

3. No terceiro quadro, a cobrinha diz que antes precisa acertar o pronome. Levando em consideração o que diz a gramática normativa, que tipo de acerto seria esse? Explique. *Seria usar o pronome oblíquo, já que a gramática normativa só reconhece essa possibilidade como elemento de retomada do objeto direto.*

4. Levando em consideração o local em que os personagens se encontram e a conversa que estão tendo, qual seria a linguagem mais apropriada ao contexto, a frase I, ou a frase II? Explique. *Espera-se que o aluno diga que é a frase II, por estar sendo dita num contexto mais informal de um jogo de futebol.*

Figura 15 Atividade de reflexão do ODA- parte 2

Na questão 4 do exercício anterior, embora esperou-se que os alunos respondessem que, no contexto informal, a frase II seria mais apropriada, vale destacar que o clítico não é necessariamente um traço descontínuo da fala espontânea, especialmente em contexto de infinitivo (cf. FREIRE, 2000).

3.4.5: 5ª fase: Pesquisa individual e coletiva

A sequência de atividades da 5ª fase foi elaborada com o objetivo geral de levar o aluno a refletir sobre o uso do ODA através da análise linguística e a reconhecer as características do gênero textual receita culinária, compreendendo melhor os aspectos enunciativos da linguagem e função social. Para tanto, a seção foi dividida em duas partes: a primeira discorreu sobre as questões que envolvem o gênero receita culinária, em que foi realizada uma análise coletiva dos aspectos textuais e linguísticos do gênero; na segunda etapa, foi apresentada uma sequência de atividades, em que o aluno foi instigado a realizar a análise linguística do objeto direto anafórico e associar esse recurso à estrutura composicional do gênero. Embora tenha se desenvolvido uma análise coletiva, o trabalho apresentado nessa etapa buscou incentivar também a pesquisa individual.

3.4.5.1 Gênero Receita

A escolha desse gênero se deve ao fato de que a prática da leitura e da produção de receitas possibilita uma forma de instigar o interesse dos alunos participantes da pesquisa, pois esse gênero faz parte do cotidiano e da realidade em que estão inseridos, tanto na esfera familiar, no preparo de refeições para a família, quanto na esfera profissional, na venda de tortas, salgados e bolos, já que muitos alunos utilizam essa forma de trabalho informal.

Receita culinária é um gênero que circula em livros, revistas, jornais e é veiculado em redes sociais, sites e televisão. Apresenta em sua estrutura: *um título, a lista dos ingredientes com as respectivas quantidades, o modo de preparo, que obedece a uma determinada ordem.* Na estrutura linguística de uma receita, predomina o uso de uma linguagem instrucional, com uso de substantivos (os ingredientes) e formas verbais no modo imperativo (pedidos, ordens) e subjuntivos (pedidos, desejos, possibilidade), além da forma do infinitivo (COSTA, 2009). Tem a finalidade de instruir e orientar sobre a realização de algo. Outros exemplos de textos instrucionais são: manual de instrução, rótulos, bulas de remédios, entre outros.

O quadro do planejamento das atividades será exibido adiante; em seguida, o passo a passo das atividades.

Atividade gênero receita culinária	
Orientações Práticas da aula:	Antes de distribuir as atividades contendo questões sobre o gênero receita e reflexão acerca do ODA, foram revisadas, na lousa, as questões acerca do ODA, estudado nas aulas anteriores.
Duração:	4 tempos de 50 minutos.
Procedimento metodológico:	Projeção do gênero receita para refletir oralmente sobre as principais características do gênero; Distribuir a folha de atividades. Para a produção de texto, distribuir a lista de ingredientes e folha instrucional sobre a atividade de produção de texto.
Material:	Quadro Projetor Folha de papel impressa
Objetivo	Reconhecer as características do gênero textual receita; Refletir sobre as implicações quanto ao uso das variantes de ODA; Produzir um texto do gênero receita com linguagem adequada à situação comunicativa.
Bibliografia sugerida	MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Quadro 10 Planejamento da etapa 5 da mediação

Nessa primeira etapa, foi definido oralmente para os alunos o conceito do gênero receita culinária, de uma maneira simples, para que eles entendessem o propósito comunicativo, o interlocutor e a esfera de comunicação (Schneuwly & Dolz, 2004). Importante destacar que esse gênero apresenta em geral linguagem formal. O texto é objetivo e claro, há um título e, em seguida, relacionam-se os ingredientes e o modo de preparo, incluindo-se, muitas vezes, a maneira de servir.

Após esse primeiro momento, foi projetado um modelo de receita (figura 16) e exploradas as principais características do gênero de forma dialógica e coletivamente. Foram feitas perguntas como: A receita culinária se divide em quantas partes? Onde podemos encontrar as receitas? Vocês acham que falta alguma informação nessa receita? Qual a importância do título para a receita?

Os alunos foram instigados a fazer, individualmente, a análise linguística a partir dos elementos da receita, como, por exemplo, encontrar os substantivos (nomes) que pertencem ao campo semântico do gênero receita culinária; perceber o modo verbal predominante (nesse momento, teve de ser revisado modo imperativo dos verbos, mostrando sua formação e seu funcionamento dentro das receitas); também foram levados a entender as regras e compreender alguns conceitos em relação ao verbo no infinitivo.

Em seguida, discorreu-se sobre a relação dos elementos coesivos dentro do texto, explicando-se como os referentes são retomados, através do ODA. Também foram identificados os verbos transitivos diretos e seus complementos verbais e analisadas as ocorrências de ODA encontradas na receita; além disso, foram feitas as seguintes perguntas oralmente: Qual foi a variante de ODA mais usada nesta receita? É possível dizer que a linguagem usada está adequada ao público leitor? Vocês escreveriam essa receita de outra forma? O que vocês mudariam?

Após essa análise, foi discutida a forma em que os elementos foram organizados no texto, levando o leitor a seguir as instruções, ou sequências injuntivas. As autoras Koch e Elias (2015) apontam que

as sequências injuntivas apresentam prescrições de comportamentos ou ações sequencialmente ordenados, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e articuladores adequados ao encadeamento sequencial das ações prescritas (KOCK E ELIAS, 2015, p. 68).


 <h2 style="text-align: center;">Lasanha de frango com queijo</h2>	
Tempo de Preparo: 45	Rendimento: 4 porções
<i>Receita enviada por:</i> Patricia Iglesias	
Ingredientes <ul style="list-style-type: none"> • 1 peito de frango • 500 g de queijo mussarela fatiado • 400 g de presunto fatiado • 1 pacote médio de massa para lasanha (direto ao forno, sem cozimento prévio) • 1 pote de requeijão cremoso • 2 caldos de galinha (ou tempero completo sabor galinha) • 2 copos de leite • 1 caixa de creme de leite • 2 colheres de farinha • 3 colheres de manteiga • 1 cebola média 	Modo de preparo: MOLHO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Em uma panela, faça um creme homogêneo com as 2 colheres de farinha e 2 colheres de manteiga (reserve 1 colher de manteiga) 2. Acrescente o leite, 1 caldo de galinha e mexa constantemente 3. Retire do fogo e acrescente o creme de leite, reserve FRANGO: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cozinhe o peito de frango em água (sem óleo), após cozido, desfie-o 2. Pique a cebola em pedaços pequenos, coloque em uma panela e doure com a manteiga 3. Acrescente o frango e o caldo de galinha, mexa sempre até o frango ficar totalmente dourado

Figura 16 Receita culinária: reflexão coletiva⁹

Após a reflexão sobre o gênero e da análise do plano textual e dos aspectos linguísticos encontrados na receita, os alunos fizeram um resumo escrito com as informações mais importantes do gênero. Esse resumo serviu de base para a próxima etapa da mediação, em que o aluno foi levado a analisar uma receita, com foco na análise linguística do ODA.

3.4.5.2 Pesquisa individual

A pesquisa individual foi dividida em três partes: a primeira atividade abrangia questões acerca do gênero receita e era composta por seis questões; a segunda atividade continha duas questões, com cinco subitens, que versavam sobre a estrutura e funcionamento da língua; e a terceira e última atividade se referia à reflexão acerca do ODA, sendo dividida em 4 subitens.

As questões elaboradas nesta etapa tiveram por objetivo levar os alunos a entender o gênero receita em sua complexidade e a perceber as relações que são estabelecidas entre o texto e os elementos que o compõem, principalmente, no que se refere ao uso do objeto direto anafórico. É importante que eles apreendam que esse processo de pesquisa e análise linguística

⁹Retirado de <http://www.tudogostoso.com.br/receita/11217-lasanha-de-frango-com-queijo.html>

os ajudará na leitura, na compreensão do texto e, futuramente, na produção de textos semelhantes (MENDONÇA, 2009).

Em seguida serão apresentadas as questões e as análises.

Atividade 1:

Observe a receita a seguir e faça o que se pede. Lembre-se de consultar as anotações do caderno sobre o gênero receita e sobre o objeto direto anafórico.



The image shows a digital shopping list for a chocolate cake. At the top left is a small photo of a chocolate cake. To its right, the text reads 'Lista de compras' and 'A melhor receita de bolo de chocolate'. Below this, the word 'Ingredientes' is followed by two sections: 'MASSA:' and 'CALDA:'. Each section contains a bulleted list of ingredients with their respective quantities and units. At the bottom, there is a note stating the recipe is available on a website with a URL.

Lista de compras
A melhor receita de bolo de chocolate

Ingredientes

MASSA:

- 4 ovos
- 4 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo
- 2 xícaras (chá) de açúcar
- 2 colheres (sopa) de fermento
- 1 xícara (chá) de leite

CALDA:

- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 7 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 latas de creme de leite com soro
- 3 colheres (sopa) de açúcar

Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/62547-a-melhor-receita-de-bolo-de-chocolate.html>

Figura 17 Receita culinária – reflexão Individual parte 1

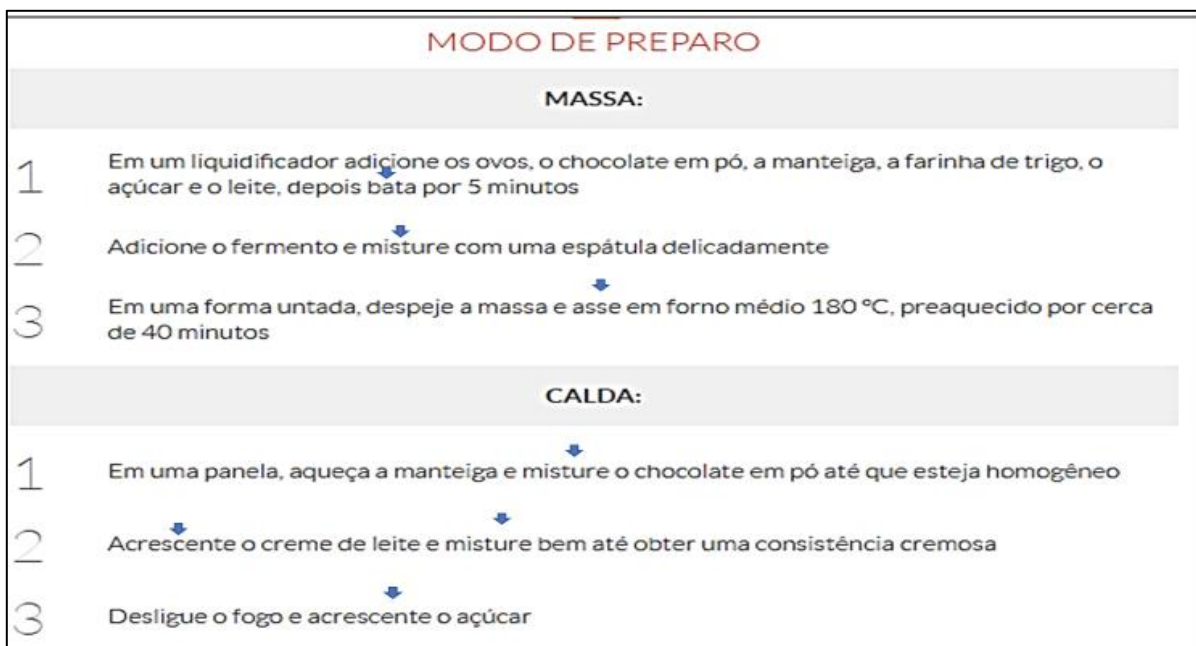


Figura 18 Receita culinária – reflexão Individual parte 2¹⁰

A atividade 1 (figuras 19) teve por objetivo refletir sobre o gênero receita, a partir de suas características e função social. Os alunos foram orientados a consultar suas anotações para identificarem os elementos inerentes ao gênero. Cabe ressaltar aqui que realizar atividades de pesquisa que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido são mais importantes que pura memorização de elementos estruturais de identificação e classificação (MENDONÇA, 2009).

A maioria dos alunos realizou essa atividade com autonomia, sem maiores dificuldades. Em relação à questão 6, alguns alunos se confundiram com o tipo de linguagem usado na receita da questão e marcaram a opção informal, talvez por acreditar que esse gênero não requeira formalidade, já que faz parte do seu cotidiano.

¹⁰Retirado de <http://www.tudogostoso.com.br/receita/62547-a-melhor-receita-de-bolo-de-chocolate.html>

1. Observe atentamente o texto e descreva as partes que correspondem a estrutura da receita.

lista de ingredientes, modo de preparo, tempo de preparo
título da receita, porção, função

2. Onde essa receita foi veiculada?

http://www.tudoquitoso.com.br/recipe/62377-A-melhor-Receita

3. Em quais outros locais é possível encontrar esse tipo de texto?

em livros, lojas, revistas, bancas e etc.

4. Qual a principal finalidade do gênero receita?

() informar e alertar (x) instruir e orientar
 () divulgar e orientar () instruir e informar

5. Releia o trecho retirado do texto:

Em uma panela aqueça a manteiga e misture o chocolate em pó até que tenha uma massa homogênea.

a) Assinale a alternativa que contém o significado da expressão "massa homogênea":

() massa compacta. () massa fina.
 (x) massa uniforme. () massa grossa.

b) Observe os verbos destacados, pode-se dizer que eles expressam:

() desejos () possibilidades (x) ordens () certezas

6) Como é a linguagem da receita? Marque as opções corretas:

(x) simples () subjetiva
 (x) formal () complexa
 (x) objetiva () informal

Figura 19 Atividade 1

A atividade 2 (figuras 20) teve por objetivo levar o aluno a refletir sobre os mecanismos da língua, apontando fatos da estrutura e funcionamento, ao identificar os complementos verbais implícitos e explícitos no texto. Além disso, auxilia o aluno a reconstruir as cadeias referenciais anafóricas contidas no texto. Segundo Koch e Elias (2013), a construção e reconstrução dos sentidos do texto por meio dos referentes anafóricos envolve interação e intenção.

7. Retorne ao texto e encontre os complementos dos verbos destacados nas frases abaixo:
Faça como o exemplo abaixo:

"Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois **bata** por 5 minutos."
Bata o quê?
Resposta: os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite.

a) **Adicione** o fermento e **misture** com uma espátula delicadamente.
Adicione: o fermento
misture: os ingredientes

b) Em uma forma untada, **despeje** a massa a **asse** em forno médio 180°C , preaquecido por cerca de 40 minutos.
Despeje: a massa
Assa: o bolo

c) Em uma panela, aqueça a manteiga e **misture** o chocolate em pó até que esteja homogêneo.
o chocolate em pó,

d) **Acrescente** o creme de leite e **misture** bem até obter uma consistência cremosa.
o creme de leite,
misture o creme de leite

e) Desligue o fogo e **acrescente** o açúcar.
acrescente o açúcar.

8. Dos verbos destacados na questão anterior, quais apresentam objeto direto anafórico? Marque as opções corretas.

letra (a) verbo "misturar"
 letra (b) verbo "assar"
 letra (c) verbo "misturar"
 letra (d) verbo "misturar"

Figura 20 Atividade 2

Na questão 7, a partir da análise das respostas, verificou-se que os alunos apontaram na letra (a), *o fermento, a massa e os ingredientes* como complemento verbal do verbo "misturar"; na questão (b), marcaram *a massa e o bolo* como complemento do verbo "assar"; na questão (d), assinalaram *o creme de leite, a massa e o creme de leite, a manteiga e o chocolate em pó* como complemento do verbo "misturar". Isso se deve principalmente porque o referente está implícito no texto, levando o aluno a estabelecer conexões a partir dos seus conhecimentos prévios acumulados, favorecendo, dessa forma, a construção de sentidos. Segundo Marcuschi (2005), a anáfora indireta pode ser de dois tipos, um vinculado a papéis

semânticos, envolve estratégias cognitivas as quais têm fundamento em conhecimentos semânticos ligados ao léxico; e o outro tipo exige estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos enciclopédicos e de mundo. Pode-se dizer, dessa forma, que os alunos fizeram uso de referência implícita, utilizando estratégias referenciais de associação, sem referente explícito, baseados nos seus conhecimentos acerca do gênero.

A atividade 3 (figuras 21) teve por objetivo levar o aluno a refletir sobre as variantes do objeto direto anafórico. Além disso, o aluno deve intuir o papel que a anáfora desempenha na construção da coerência, por meio de um encadeamento referencial que proporciona a progressão textual.

9. Observe as frases abaixo:

- I. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata por 5 minutos.
- II. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata-os por 5 minutos.
- III. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata eles por 5 minutos.
- IV. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite por 5 minutos.

Agora levante hipóteses:

a) Analise as frases I e IV. Por que o autor da receita optou pela frase I e não pela IV?

Porque na frase I fica claro o que tem que bater sem precisar repetir os ingredientes da receita.

b) Que variedade de objeto direto anafórico foi usada pelo autor da receita?

Nulo () Sintagma nominal () Clítico () Pronome nominativo

c) Qual das frases apresenta a variedade de ODA mais culta? Se essa fosse a frase escrita pelo autor, todos os leitores da receita conseguiriam fazer o bolo?

Frase II. Sim, conseguiriam.

d) Qual das frases acima apresenta a linguagem mais informal? Você acha que essa forma é adequada para ser usada num site da internet?

Frase III. Não é a mais adequada para usar na internet.

Figura 21 Atividade 3

Vale destacar aqui que a atividade (b) da questão 9 teve o nome das variantes simplificado de modo que fossem utilizados termos já familiares aos alunos, uma vez que não correspondiam ao que foi explicitado durante as aulas.

Foi possível compreender, das respostas dadas pelos alunos em relação à questão (a), que o objeto nulo simplifica o processo de retomada dos complementos verbais e facilita a compreensão ao não repetir os elementos já expressos no texto. Em relação às demais questões, a maioria conseguiu compreender os objetivos propostos e realizar as tarefas com certa autonomia: questão (b), a maioria conseguiu identificar o objeto direto anafórico usado pelo autor; questão (c), grande parte dos alunos associou a frase II, com clítico, como sendo a mais culta; no entanto, não conseguiram explicar de forma satisfatória se essa é uma linguagem adequada a todo público; questão (d), os alunos apontaram a frase III e IV como as mais informais das opções, contudo identificaram as duas como inadequadas para serem usadas na internet, porém não justificaram o motivo.

3.4.6 6ª fase: Produção individual

Após as discussões coletivas, reflexões individuais e atividades realizadas acerca das questões da realização do ODA, bem como do gênero receita culinária, os alunos foram convidados a colocar em exercício os conhecimentos adquiridos durante a mediação didática, produzindo um texto do gênero estudado. A partir dessa atividade, foi possível perceber, no contexto escolar, os avanços em relação ao processo de ensino-aprendizagem alcançados pelos alunos.

Para tornar essa atividade significativa, a versão final da receita, construída de forma coletiva, foi distribuída aos convidados da feira cultural “Frutos da Terra”, ocorrida no mês de novembro, na escola onde a mediação foi aplicada. Esse evento acontece todo ano na instituição e tem por objetivo levar os saberes quilombolas para serem expostos à comunidade escolar. Além das apresentações de dança e de mostra cultural, também são vendidas frutas da região, artesanatos e pratos típicos.

Em seguida, serão apresentados o planejamento da etapa e a atividade proposta:

6ª Etapa	
Orientações Práticas da aula:	Orientação para os alunos em relação aos objetivos e finalidades do gênero e revisão das questões sobre adequação linguística
Duração:	2 tempos de 45 minutos
Procedimento metodológico:	Escrever no quadro a proposta da atividade e entregar lista de ingredientes para a realização da tarefa
Material:	Quadro Papel
Objetivo	Apropriar-se das variantes do objeto direto anafórico em texto escrito. Adequar as variantes do ODA de acordo com o contexto linguístico.

Quadro 11 Planejamento da etapa 6 da mediação

Após contextualização oral sobre a função social do gênero receita e a proposta de exposição do texto na feira cultural “Frutos da Terra”, foi entregue aos alunos a lista de ingredientes (figura 22) e a atividade de produção de texto (figura 23). Nesse momento, foram destacados para os alunos o propósito comunicativo e a adequação da linguagem do texto ao público leitor de acordo com o gênero produzido.

INGREDIENTES	
<ul style="list-style-type: none"> •500g de feijão preto lavado •Água para deixar de molho •200g bacon •200g de paio •200g de linguiça calabresa •200g de costelinha defumada •200g de carne seca dessalgada •4 cebolas picadas •6 dentes de alho picados •1 folha de louro •Sal a gosto 	<ul style="list-style-type: none"> •2 ½ maços de salsinha picada •5 bananas cortadas ao meio •Farinha de trigo para empanar •2 ovos batidos •Farinha de rosca para empanar •Óleo para fritar •Azeite de oliva para refogar •1 maço de couve manteiga cortado em tiras •4 colheres de sopa de suco de limão •1 colher de sopa de pimenta dedo de moça picada •2 tomates picados sem sementes •½ xícara de vinagre de maçã •Farofa •Laranja cortada

Figura 21 Lista de ingredientes

Produção de texto

A feijoada é um prato típico da região do Quilombo do Bracuí. Com base na lista de ingredientes, produza um texto do gênero receita, levando em conta a estrutura e os elementos importantes do gênero, para ser distribuída na feira cultural “Frutos da Terra” que acontecerá na escola Áurea Pires da Gama.

Lembre-se de que haverá pessoas mais escolarizadas e outras menos escolarizadas na festa, tente adequar a linguagem aos públicos presentes. Se achar necessário, produza duas versões.

Antes de entregar sua produção textual, faça uma autoavaliação da sua receita, busque identificar as principais características do gênero estudadas em sala. Avalie se:

A estrutura do texto contém todos os elementos da receita?

Utilizou os verbos de forma adequada?

A linguagem está adequada?

Figura 22 Produção de texto individual receita culinária

3.4.7 7ª, 8ª e 9ª fases: Discussão coletiva, crítica e reflexiva, produção coletiva e produção final

A sétima fase da mediação correspondeu à discussão coletiva, crítica e reflexiva sobre o gênero estudado, a oitava fase referiu-se à produção de texto coletiva, que pode ser feita com toda a turma, ou pequenos grupos de estudo, e a nona fase relacionou-se com a produção final que visou dar uma função social à escrita do aluno.

A intervenção se desenvolveu em duas etapas: a primeira ocorreu através de um grupo de estudo via aplicativo do *WhatsApp* da turma. O texto a ser analisado foi digitado no aplicativo, sem a referência do aluno-autor. Em seguida, foi solicitado que eles adequassem o texto às características do gênero estudadas em sala de aula e que apontassem e corrigissem os desvios de ortografia, pontuação, acentuação e outros que achassem necessários para que o texto ficasse com uma linguagem simples, objetiva e formal.

A segunda etapa foi em sala de aula. Foram projetados os dois textos, versão 1, sem alterações, e versão 2, com as mudanças realizadas pelos alunos via aplicativo. Após a apresentação, prosseguiram-se a análise e as modificações no texto, para que uma nova versão, a última, ficasse pronta a tempo de ser distribuída no evento da escola.

3.4.8 10ª fase: Avaliação coletiva do projeto

A avaliação do projeto foi realizada paralelamente à mediação didática, já que este é um processo contínuo e deve fazer parte de todas as fases. No final de cada aula, os alunos eram levados a fazer um resumo oral acerca do assunto estudado no dia e a refletir sobre os pontos positivos e negativos do que tinha sido apresentado até o momento da mediação.

4. ANÁLISE DO PROCESSO E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para este estudo, como procedimento de apresentação e análise, a pesquisa apresentará, primeiramente, a abordagem crítica da mediação, apontando dificuldades e avanços no processo de mediação; em segundo momento, será feita a análise dos resultados do uso do ODA de terceira pessoa obtidos nas redações escolares.

4.1 Análise da mediação didática

Na etapa de apresentação e discussão do projeto com os alunos, foi possível perceber um grande interesse em relação ao tema proposto. Desde o início, ficou claro para os alunos que todo o processo de aprendizagem seria registrado e que seus trabalhos e resultados obtidos fariam parte de um projeto de pesquisa do curso de mestrado. A partir disso, eles preencheram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 6) e a autorização para a participação na pesquisa (anexo 7) e entregaram os documentos devidamente assinados. Esse fato os estimulou ainda mais a interagir com a proposta apresentada, pois se mostraram bastante participativos quanto à discussão das etapas e de todo o processo que seria desenvolvido.

As aulas que apresentaram a problematização e contextualização do tema despertaram bastante curiosidade dos alunos em relação ao modo “certo” de falar. Isso se deve principalmente ao círculo vicioso enraizado no subconsciente dos alunos, e da sociedade como um todo, responsável por prejudicar a educação e a formação cidadã, levando pessoas menos escolarizadas a serem vítimas de discriminação e preconceito linguístico. Bagno (1999) acredita que as pessoas têm a tendência a analisar o uso da língua e classificá-lo entre “correto” ou “errado” baseados tão somente na norma gramatical. A partir disso, o autor sugere romper no âmbito escolar com esse pensamento e desconstruir o preconceito linguístico de que o Brasil apresenta uma unidade linguística e de que são os/as brasileiros/as que não sabem falar português corretamente.

Por conta disso, nessa etapa, discutimos algumas noções de variação linguística, mostrando que as noções de certo e errado podem ser revistas quando se trata de língua. É importante que os alunos compreendam que a língua passa por constantes transformações e que varia, entre outras coisas, de acordo com a época, região e classe social. Além disso, ele precisa entender que o usuário a emprega de acordo com as características específicas do contexto linguístico em que ele está inserido.

Na etapa que corresponde às aulas teóricas exploratórias, os alunos ficaram bastante surpresos com as formas especiais do pronome oblíquo, relataram que pareciam estar “erradas”. Apesar disso, incorporaram-nas em seu vocabulário, inclusive em conversas espontâneas, como forma de brincadeira. Isso se deve, sobretudo, ao grande distanciamento entre a escrita dos alunos e as regras indicadas pela gramática normativa. Apesar disso, não apresentaram dificuldades em identificar os elementos retomados pelo ODA nas atividades apresentadas.

Em relação à versão final da produção textual da receita escrita na sétima etapa, os alunos ficaram bastante satisfeitos. Cabe destacar que houve poucas intervenções do mediador, isso fez com que eles se sentissem realmente autores do texto. Apesar de essa última versão ainda ter sido passível de modificações, cumpriu bem os objetivos do gênero textual e do uso das variantes do objeto direto anafórico.

A avaliação do projeto, que corresponde à última fase da mediação, foi realizada paralelamente à mediação didática. A partir dos apontamentos e reflexões dos alunos, alguns processos foram modificados e readaptados à realidade que se apresentava, como, por exemplo, os alunos terem relatado a dificuldade de copiar as questões do quadro, pois acabavam ficando depois da hora, para conseguirem registrar tudo o que era exposto durante a aula. Por conta disso, o material teórico passou a ser impresso e colado no caderno, de modo que, com o tempo livre, os alunos passaram a produzir resumos por escrito do que foi apresentado, relatando as dificuldades e dúvidas em relação ao conteúdo, para serem expostas no início da aula seguinte.

No tocante à aprendizagem do ODA, apesar das dificuldades em relação a algumas atividades, já que muitos possuíam lacunas no seu processo de ensino que dificultavam o entendimento, os alunos disseram que consideraram o assunto importante e que se sentiam instigados a realizar as tarefas. Ainda houve relatos de que foi importante aprender sobre as variantes do ODA, principalmente sobre o clítico acusativo, e que estavam colocando em prática o uso dessa variante em seus textos fora da aula de língua portuguesa.

Sobre as sugestões de possíveis alterações em alguma etapa do processo, alguns alunos relataram dificuldades quanto à linguagem empregada nas atividades, mas também mencionaram que conseguiam entender com mais facilidade após a intervenção da professora. Isso se deve, principalmente, ao distanciamento entre a linguagem do aluno e a linguagem da escola, já que a maioria dos estudantes apresenta a escrita muito próxima da oralidade e pouca habilidade na leitura de textos mais complexos.

4.2 Análise das produções dos alunos e dos resultados obtidos

Para amostragem desse trabalho, serão analisadas as ocorrências das variantes do ODA na escrita dos alunos, a partir dos textos produzidos durante a mediação didática. Num primeiro momento, será analisado o gráfico feito a partir das ocorrências de ODA encontradas nos textos produzidos individualmente pelos alunos na fase 6; em seguida, serão analisados quatro textos, dois escritos individualmente em sala de aula na fase 6 e dois escritos coletivamente durante a fase 7 da mediação.

O *corpus* usado é composto de 30 textos escritos individualmente, em que obtivemos 104 ocorrências de objeto direto anafórico. Seguem os resultados.

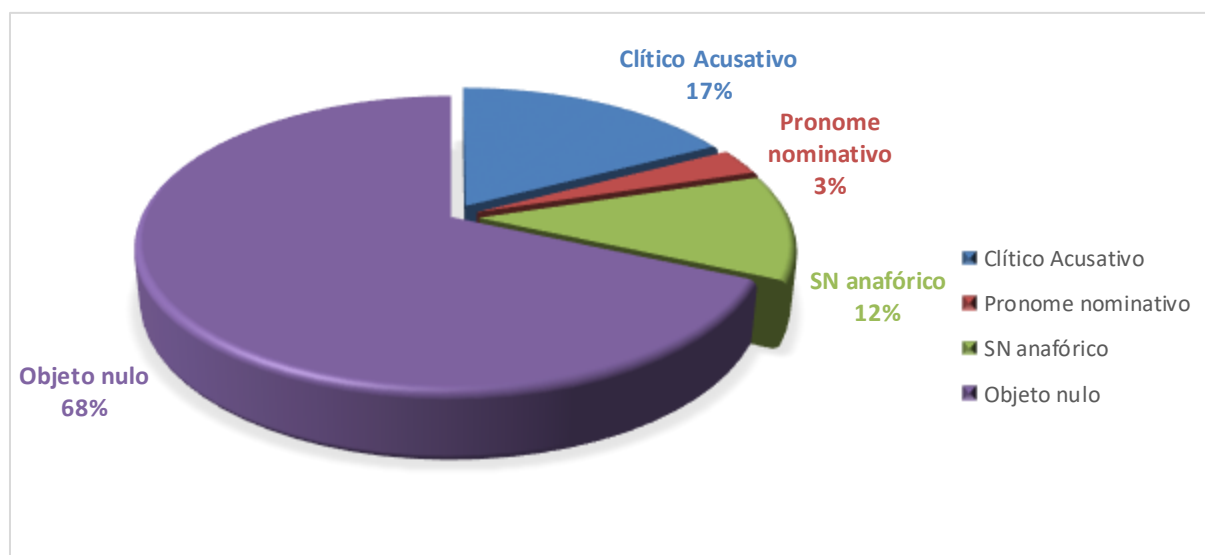
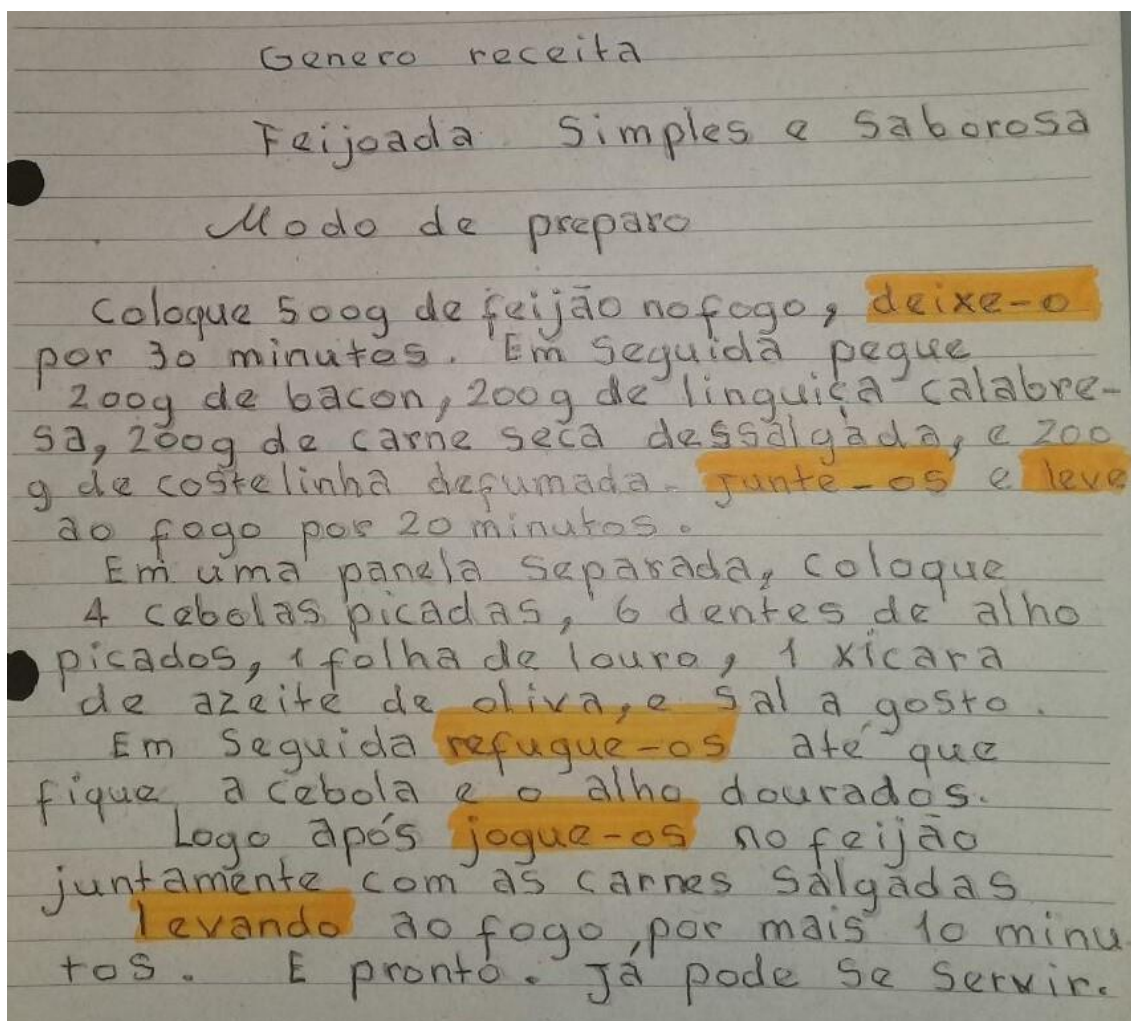


Gráfico 2 *Uso do objeto direto anafórico nas redações escolares dos alunos durante a mediação didática*

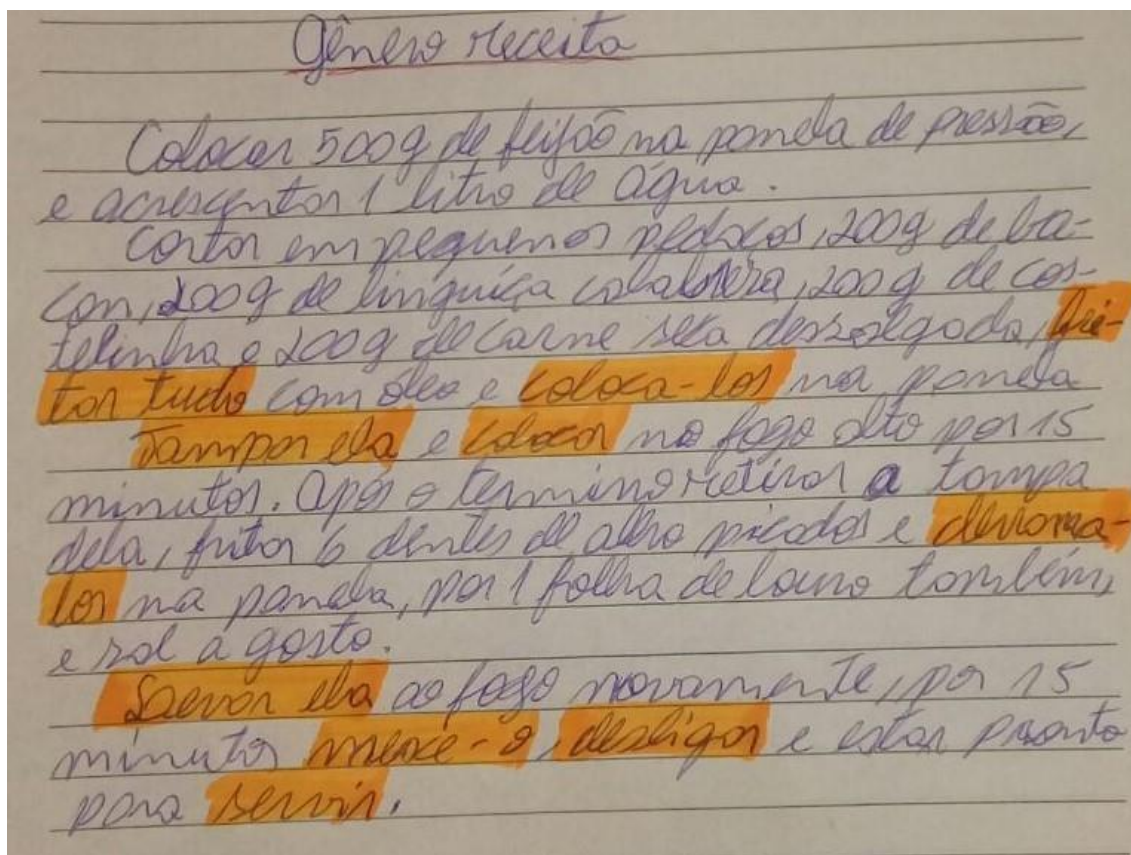
Como é possível perceber nesse gráfico, o número de objeto direto nulo mostra-se bastante expressivo, aumentando consideravelmente em relação à diagnose (passando de 36% para 68%); o clítico acusativo saiu da última posição para o segundo lugar, tendo um acréscimo de 6% no tocante à produção diagnóstica, passando de 11% para 17%; a realização do SN anafórico reduziu de 35%, para apenas 12%; a utilização do pronome lexical teve também uma redução considerável, passou de 18%, para apenas 3%. Parece que, se por um lado, as atividades influenciaram a realização do clítico e a redução da utilização do pronome lexical, as duas variantes que se mostram em oposição se levarmos em conta os estudos mais tradicionais da língua portuguesa, por outro, evidencia a força de uso do objeto direto nulo. Nos textos que seguem, serão apontadas as ocorrências do ODA e uma breve análise das mesmas.

TEXTO I



No texto I, aluno optou por usar o clítico acusativo como o principal elemento de retomada de um referente, apesar de também ter usado o objeto nulo em alguns momentos. O referente *feijão* foi retomado pelo clítico em *Coloque 500g de feijão no fogo, deixe-o por 30 minutos*. Mais adiante, *200g de bacon, 200g de linguiça calabresa, 200g de carne seca dessalgada, e 200g de costelinha defumada* também foi recuperado pelo clítico acusativo **-os** e pelo objeto nulo em *...junte-os e leve_ ao fogo por 20 minutos*. Em outro parágrafo do texto, o referente *4 cebolas picadas, 6 dentes de alho picados, 1 folha de louro, 1 xícara de azeite de oliva, e sal a gosto* foi recuperado duas vezes pelo clítico anafórico **-os** nas frases *em seguida refogue-os até que fique a cebola e o alho dourados* e *logo após jogue-os no feijão*.

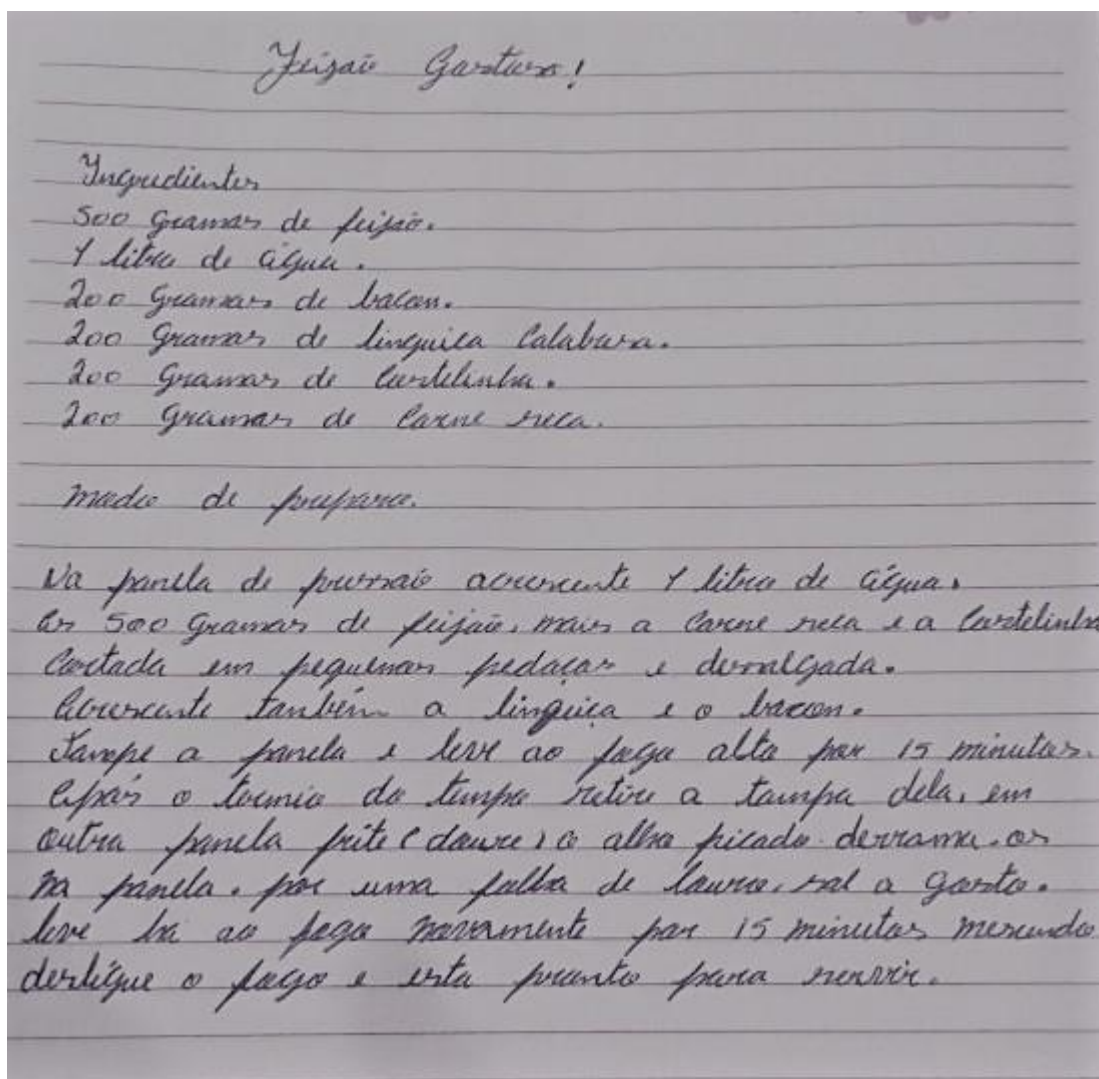
TEXTO II



Nesse texto, observamos várias ocorrências de ODA, em que um mesmo referente é recuperado de diversas maneiras, como por exemplo, o referente *200g de bacon, 200g de linguiça calabresa, 200g de costelinha e 200g de carne seca dessalgada*, foi recuperado através do pronome **tudo** e pelo clítico acusativo **-los em fritar tudo e coloca-los na panela**. Mais à frente, a palavra *panela* foi recuperada três vezes, duas pelo pronome lexical **ela** em **tampar ela e levar ela** e uma vez pelo objeto nulo em **colocar_ no fogo**. Ainda houve uma retomada do referente *feijão* escrito na primeira linha do texto, pelo clítico acusativo **o** em **mexe-o** no fim do texto.

Todas essas ocorrências de variantes para a representação do ODA num mesmo texto evidenciam que o aluno faz uso de diversas estratégias de referenciação anafórica e que se preocupa com a coesão do texto. É possível afirmar que, mesmo não conseguindo usar todas as formas de retomada do ODA de modo satisfatório, já que em alguns momentos utilizou o clítico de forma agramatical, o aluno as incorporou em sua escrita de forma mais consciente, ampliando assim sua competência linguística.

TEXTO III



O texto III é uma reconstrução do texto II, modificado coletivamente pelos alunos na 7ª etapa da mediação, via aplicativo *WhatsApp*. Alguns problemas estruturais do gênero foram solucionados, como por exemplo, o acréscimo de nome da receita, lista de ingredientes e modo de preparo de modo destacado. Em relação aos aspectos ortográficos, ainda é possível encontrar desvios de acentuação, pontuação e outras irregularidades. Quanto ao uso das variantes do objeto direto anafórico, os pronomes nominativos da primeira versão foram retirados e substituídos pelo objeto nulo e pelo sintagma nominal, em *Tampe a panela e leve ao fogo alto por 15 minutos e leve há ao fogo novamente*.

TEXTO IV

Feijoada gostosa

Ingredientes

500 gramas de feijão

1 litro de água

200 gramas de bacon

200 gramas de linguiça calabresa

200 gramas de costelinha

200 gramas de carne seca

Modo de preparo

Na panela de pressão, acrescente 1 litro de água, 500 gramas de feijão, mais a carne seca e a costelinha cortada em pequenos pedaços e dessalgada. Acrescente também a linguiça e o bacon.

Tampe a panela e leve-a ao fogo alto por 15 minutos. Após o término do tempo, retire a tampa dela. Em outra panela, frite e doure o alho picado, derrame-o na panela, ponha uma folha de louro, sal a gosto. Leve_ ao fogo novamente por 15 minutos, mexendo_.

Desligue o fogo e está pronto para servir_.

O texto IV foi reescrito a partir do texto II e III, correspondendo à versão final produzida em sala de aula, de forma coletiva. Nessa versão, a variante de ODA mais utilizado pelos alunos foi o objeto nulo, com quatro ocorrências. Destaca-se nessa análise que os alunos utilizaram mais de uma variante do ODA para retomar um elemento do texto, como, por exemplo, o referente *panela de pressão*, foi retomado por três variantes do objeto direto anafórico: pelo objeto nulo em *Leve_ ao fogo novamente por 15 minutos*; pelo SN anafórico em *Tampe a **panela*** e pelo clítico acusativo em *leve-**a** ao fogo alto por 15 minutos*. A expressão *alho picado* foi retomado pelo objeto nulo em *frite_ e doure [o alho picado]* e pelo clítico acusativo em *derrame-**o** na panela*.

A partir da apreciação desses textos, é possível destacar que a mediação didática aplicada em sala de aula conseguiu atingir alguns dos objetivos propostos pela sequência de atividades, como, por exemplo, refletir sobre o uso do ODA de terceira pessoa e as implicações quanto ao uso das variantes para sua realização nos textos produzidos pelos alunos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida neste trabalho procurou correlacionar o estudo das variantes do ODA de terceira pessoa usadas no PB ao ensino de língua portuguesa, pautado pela prática de análise linguística e tendo ainda como apoio a teoria da referenciação. Para isso, foi realizada uma mediação didática, que teve como metodologia as contribuições da proposta colaborativa de Behrens (2013) e a utilização de alguns dos recursos das novas tecnologias de informação, defendidas por Moran (2000).

Segundo a tradição escolar, regulada pela prescrição da Gramática Normativa, somente o clítico acusativo pode representar o ODA de terceira pessoa. Destacam-se na pesquisa, no entanto, estudos acerca da modalidade falada do PB, que revelam a perda desse pronome como elemento de retomada do objeto direto. Além disso, essas pesquisas sinalizam que o brasileiro usa outras formas para representar o ODA de terceira pessoa: o pronome lexical, o SN anafórico e o objeto nulo (FREIRE, 2000).

Apesar dessa constatação, nos dias atuais, professores de língua portuguesa tentam transmitir em suas práticas as formas de retomada do objeto direto previstas pela tradição gramatical sem levar em conta o processo de mudança linguística pelo qual passa o PB. Atitudes como essas não favorecem a aprendizagem dos clíticos e ainda contribuem para o aumento da distância entre a língua falada pelo aluno, aprendida em seu meio social, e a língua escrita ensinada na escola.

A partir disso, este trabalho advoga que precisa haver uma mudança na forma de se ensinar a gramática no que se refere à apresentação do clítico acusativo. Nesse sentido, destacou-se o trabalho de Geraldi (1984) que apresenta a prática da análise linguística como forma de expandir as possibilidades de reflexão acerca do sistema linguístico e dos seus usos. Vale sinalizar que essa concepção não exclui o ensino de gramática normativa, apenas a redimensiona, já que o professor disporia de outros tipos de gramática para pautar sua prática, como, por exemplo, a gramática de uso, a gramática reflexiva e a gramática teórica. Segundo Travaglia (2009), um ensino que tem como base esses quatro tipos de gramática seria adequado para ampliar a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade prestigiada da língua.

Com a prática de AL o aluno terá a competência de manejar adequadamente os recursos linguísticos postos a sua disposição nos mais diversos contextos comunicativos. Em relação às variantes de terceira pessoa do ODA, será capaz de perceber as estratégias de

retomada que esse elemento estabelece na estrutura do texto, especialmente, através da anáfora direta, já que ela é responsável pela manutenção em foco de elementos previamente introduzidos, originando-se assim as cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto. Os processos de referenciação são recursos existentes na linguagem à disposição do sujeito em função de seu objetivo discursivo, para expressar a sua forma particular de retratar o mundo que o circula. Assim, os referentes são dinâmicos, pois se constroem, reconstroem, ativam-se, desativam-se de modo a construir um sentido na progressão textual (KOCH e ELIAS, 2013).

Percebemos, por meio dos resultados deste trabalho, que nossa hipótese geral, segundo a qual, acreditamos que o ensino do ODA, através da prática de análise linguística, pode facilitar o trabalho do professor em sala de aula e expandir a compreensão do aluno a respeito do texto lido/produzido, ampliando assim suas possibilidades de interação linguística, foi confirmada, pois, a partir da mediação desenvolvida, foi possível constatar que os alunos passaram a usar mais ODA de forma mais consciente. Além disso, aumentou o uso de clítico acusativo como estratégia de retomada do objeto direto, passando de 11%, na fase diagnóstica, para 17%, sem, no entanto, deixar de usar outras variantes, como o objeto nulo (68%), o SN anafórico (35%) e o pronome lexical (3%).

Com relação à análise do *corpus* como um todo, os dados obtidos acerca do ODA de terceira pessoa vão ao encontro das principais pesquisas e estudos atuais sobre esse tema. Autores como Corrêa (1991), Averbug (2000) e Freire (2000, 2005) apontam para um aumento do uso do objeto nulo no PB, mesmo entre os mais letrados. É possível que os alunos tenham optado por essa variante na maioria dos casos, no decorrer da mediação, como forma de esquivar ao uso do clítico acusativo, praticamente em desuso no PB, e do pronome lexical, estigmatizado socialmente, mesmo que ainda estejam em processo de aprendizagem. Isso nos faz crer que os objetivos pretendidos na pesquisa também foram alcançados, uma vez que se intencionava com este trabalho ampliar a competência linguística do aluno, facilitando, dessa forma, o processo de leitura e escrita.

Em suma, espera-se que essa pesquisa contribua para comprovar que um ensino de gramática que privilegie a reflexão sobre a linguagem e que leve em conta, principalmente, as variantes do ODA de terceira pessoa como possibilidade de estratégias disponíveis para a construção do sentido do texto, possa ampliar o desenvolvimento intelectual e de raciocínio do aluno, elevando, dessa forma, seu potencial comunicativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVERBUG, Mayra Cristina Guimarães. Variação Linguística e Ensino: em foco o objeto direto anafórico. In: BERNARDO, Sandra Pereira; MENEZES, Vanda Cardoso de (org.). **Estudos da Linguagem: 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.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. Loyola: São Paulo, 1999.

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

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ªEd., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. LEI Nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 jun. 2018, 15:00.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2018, 15:00.

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

CAVALCANTE, M. M. et al. Dimensões textuais nas perspectivas de abordagem do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261

CORREA, Vilma Reche. **O objeto direto nulo no Português do Brasil**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 1991

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 2. ed. Autêntica, 2009.

CUNHA & CINTRA, Celso & Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 6ªEd., Rio de Janeiro: Lexicon, 2008 [1985].

CYRINO, Sonia. M. L. **O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: Editora UEL, 1997.

DUARTE, M. E. L. **Variação e Sintaxe: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil**. Dissertação de mestrado, PUCSP. 1986.

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 anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro – RJ: UFRJ, 2005.

GALVES, Charlotte. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: UNICAMP, 2001.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**, São Paulo, Contexto, 2013.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2ªEd., São Paulo: Contexto, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

MARAFONI, Renata Lopes. **A realização do objeto direto anafórico: um estudo em tempo real de curta duração**. Rio de Janeiro. 2004. 112f. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Curso de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, Heloísa Pedrosa de Moraes (org.). **Produção de sentido: estudos transdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

_____. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2009, 233-262.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: Roberts, I. & Kato, M. A. (org.). **Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1993, p. 207-222.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OMENA, Nelize Pires de. **Pronome pessoal de terceira pessoa. Suas formas variantes em função acusativa**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, PUCRJ, 1978.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. -40. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012 [1972].

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

VIEIRA, S. R. **Três eixos para o ensino de gramática**: uma proposta experimental. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas. Natal, dez. 2014.

ANEXOS

Anexo 1 (Planejamento Curricular da rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis)

2

I N T R O D U Ç Ã O

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, define as diretrizes gerais para o ensino no país considerando a diversidade e particularidade do grande território nacional. Com este propósito, foram publicados também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Com o novo panorama mundial que interfere diretamente na relação da escola com o conhecimento e o processo de veiculação de valores e conceitos intensificados pela globalização, percebemos que a escola não pode mais apenas reproduzir conhecimentos, e sim ser um espaço de construção do conhecimento.

Dessa forma, a Prefeitura de Angra dos Reis, através da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação vem cumprir seu papel em publicar o Planejamento Curricular da Rede Municipal de Ensino, que tem por objetivo contribuir para reflexão e discussões sobre quais conceitos os educandos precisam desenvolver em cada área de conhecimento, além de subsidiar as Unidades Escolares no processo de seleção e organização dos conteúdos essenciais no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que é fundamental que a escola elabore, construa e ponha em prática o seu Projeto Político Pedagógico, onde estarão definidas as prioridades de ensino-aprendizagem e ações necessárias para atingir os objetivos definidos no Planejamento Curricular. Nenhum planejamento por si só produz mudanças na qualidade de ensino se o educador não se comprometer com esse processo. Portanto, o Planejamento Curricular é aberto e flexível. Não há caráter de terminalidade. Trata-se de um referencial para orientar as ações nas Unidades Escolares, respeitando a especificidade de cada localidade, cada sala de aula, cada aluno.

O Planejamento Curricular deverá ser utilizado como uma estratégia de inovação na prática do ensino-aprendizagem a partir de uma postura transversal.

Língua Portuguesa - 3ª Fase

Objetivo geral Desenvolver a leitura e a produção textual utilizando diversos tipos de linguagem e diferentes registros lingüísticos, integrando conhecimentos e vivências, propiciando o uso da língua para o pleno exercício da cidadania.

Conceitos Transversais Estruturantes	Conteúdos Essenciais	Objetivos Específicos	Sugestões de Estratégias
	<p>Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura, compreensão, interpretação e vocabulário • Noção de contexto • Linguagem verbal e não-verbal • Textos literários e não-literários, artísticos e técnicos • Textos artísticos, (pintura, fotografia, músicas etc) • Sentido denotativo e conotativo • Figuras de linguagem • Ambiguidade e Polissemia • Variedades lingüísticas e registros. • Língua padrão / formal e coloquial / informal 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a reflexão, a análise, o gosto pela leitura e interpretação como compreensão ativa em variadas situações. • Problematicar, compreender e desenvolver pesquisas que tenham como direção as questões socio-culturais e históricas da nossa sociedade no que concerne a realidades indígenas, afro-descendentes, sociais e culturais da nação brasileira. • Aperfeiçoar a capacidade de falar, ouvir, ler, escrever, compreender, interpretar, percebendo essas ações como instrumentos capazes de nos levar a uma melhor utilização e adequação da linguagem em diferentes situações sociais. • Perceber as diferentes formas de utilização da língua (coloquial, culta regional, gíria etc). • Promover através de textos, debates, pesquisas etc a reflexão sobre o momento histórico vivido percebendo a presença da tecnologia, os avanços da ciência, as alterações no ecossistema as descobertas que beneficiam o conhecimento e melhor definição da história da humanidade, assim como as implicações que tais fatos acarretam. • Problematicar, compreender e desenvolver pesquisas que tenham como direção as questões socio-culturais e históricas da nossa sociedade no que concerne realidades indígenas, afro-descendentes sociais e culturais da nação brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Prática de leitura (silenciosa, oral, comentada etc.) • Leitura de textos diversificados (temas relacionados à vivência do aluno) • Leitura comparada • Leitura e análise de músicas • Ampliação do vocabulário • Identificação de informação • Interpretação • Ampliação do vocabulário • Análise crítica • Trabalhos de grupo • Debate • Dramatização
Tecnologia			
Trabalho			
Cidadania			
Corporeidade			
Cultura			
Diversidade			
Estética			
Linguagem			
Meio Ambiente			
	<p>Produção de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narração • Artigo de opinião • Notícia e reportagem • Entrevista • Texto publicitário • Carta de leitor e carta-denúncia • Carta de solicitação e de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o poder dos veículos de comunicação da massa (jornais, revistas, televisão, rádio, cartazes de propaganda etc) analisando suas mensagens de maneira crítica. • Produzir diferentes modalidades de textos: narrações, artigos de opiniões, notícias e reportagem, entrevistas teste publicitário, carta e carta-denúncia, carta de solicitação e carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Atividades lúdicas (jogos, filmes etc.) • Intercâmbios de cartas e bilhetes • Reescritura de textos • Produção de textos de diversas modalidades • Confeção de cartazes, painéis, acrósticos, cartões

LÍNGUA PORTUGUESA - 3.º Ano			
Conceitos Transversais Estruturantes	Conteúdos Essenciais	Objetivos Específicos	Sugestões de Estratégias
	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos -Conjugação dos verbos irregulares • Vozes verbais • Agente da passiva • Sujeito indeterminado • Oração sem sujeito • Concordância verbal -Verbos impessoais -Verbos na voz passiva sintética -Interjeição -Valor semântico e estilístico -Aposto -Vocativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever conteúdos gramaticais, ampliar esses conhecimentos, contextualiza-los e aplicá-los na interpretação e na produção textual. • Identificar e empregar corretamente as classes gramaticais e as diferentes funções das palavras na frase, através de produção, redução, ampliação e análise de textos ligados à realidade, utilizando as relações morfossintáticas adequadas a cada situação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Utilização de textos jornalísticos, poéticos, informativos, literário e outros • Exploração da realidade • Atividades lúdicas • Trabalhos de pesquisa em sala de aula • Trabalhos de grupo
Tecnologia			
Trabalho			
Cidadania			
Corporalidade			
Cultura			
Diversidade			
Estética			
Linguagem			
Meio Ambiente			
	<p>Ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão de emprego de letras: h, s/ss, s/z, g/j, x/ch e ç • Revisão de dúvidas habituais 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar os recursos da língua dentro da norma culta: pontuação, ortografia, acentuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Uso do dicionário • Atividades lúdicas (caça-palavras, cruzadinhas etc) • Texto ortográfico • Ditado textual

Língua Portuguesa - 4ª Fase

Objetivo geral: Desenvolver a leitura e a produção textual utilizando diversos tipos de linguagem e diferentes registros linguísticos, integrando conhecimentos e vivências, propiciando o uso da língua para o pleno exercício da cidadania.

Conceitos Transversais Estruturantes	Conteúdos Essenciais	Objetivos Específicos	Sugestões de Estratégias
Tecnologia	Texto	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a reflexão, a análise, o gosto pela leitura e interpretação como compreensão ativa em variadas situações. Problematizar, compreender e desenvolver pesquisas que tenham como direção as questões sócio-culturais e históricas da nossa sociedade no que concerne a realidades indígenas, afro-descendentes, sociais e culturais da nação brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivação de leitura oral. Prática de leitura comentada etc.) Leitura de textos (temas diversificados relacionados à vivência do aluno) Leitura comparada Leitura e análise de músicas Ampliação do vocabulário de informação Identificação de informações Interpretação Ampliação do vocabulário Análise crítica Trabalhos de grupo Debate Dramatização
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Leitura, compreensão, interpretação e vocabulário Noção de contexto Linguagem verbal e não-verbal Textos literários e não-literários, artísticos e técnicos Textos artísticos, (pintura, fotografia, música etc) Sentido denotativo e conotativo Figuras de linguagem Ambigüidade e polissemia Variedades lingüísticas e registros Língua padrão/formal e coloquial/informal Teoria da comunicação (elementos): enunciador e receptor Gêneros discursivos (observação dos recursos específicos) Recursos expressivos do texto (formais, gráficos, sonoros, estilísticos etc.) Intertextualidade Coerência e coesão Progressão textual Análise do parágrafo 	<ul style="list-style-type: none"> Aperfeiçoar a capacidade de falar, ouvir, ler, escrever, compreender, interpretar, percebendo essas ações como instrumentos capazes de nos levar a uma melhor utilização e adequação da linguagem em diferentes situações sociais. Perceber as diferentes formas de utilização da língua (coloquial, culta regional, gíria etc). Promover através de textos, debates, pesquisas etc a reflexão sobre o momento histórico vivido percebendo a presença da tecnologia, os avanços da ciência, as alterações no ecossistema as descobertas que beneficiam o conhecimento e melhor definição da história da humanidade, assim como as implicações que tais fatos acarretam. Problematizar, compreender e desenvolver pesquisas que tenham como direção as questões sócio-culturais e históricas da nossa sociedade no que concerne realidades indígenas, afro-descendentes sociais e culturais da nação brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> Monivação Atividades lúdicas (jogos, filmes etc.) Intercâmbios de cartas e bilhetes Reescritura de textos Produção de textos de diversas modalidades Confecção de cartazes, painéis, acrósticos e cartões
Cidadania			
Corporeidade			
Cultura			
Diversidade			
Estética			
Linguagem			
Meio Ambiente			
	Produção de Texto	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o poder dos veículos de comunicação da massa (jornais, revistas, televisão, rádio, cartazes de propaganda etc) analisando suas mensagens de maneira crítica. Produzir diferentes modalidades de textos: narrações, artigos de opiniões, notícias e reportagem, entrevistas teste publicitário, carta e carta-denúncia, carta de solicitação e carta de reclamação. 	

Língua Portuguesa - 4ª Fase			
Conceitos Transversais Estruturantes	Conteúdos Essenciais	Objetivos Específicos	Sugestões de Estratégias
<p>Tecnologia</p> <p>Trabalho</p> <p>Cidadania</p> <p>Corporiedade</p> <p>Cultura</p> <p>Diversidade</p> <p>Estética</p> <p>Linguagem</p> <p>Meio Ambiente</p>	<p style="text-align: center;">Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordância nominal • Concordância verbal • Morfologia <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura das Palavras - Processo de Formação • Conjunção: coordenativas e subordinativas <ul style="list-style-type: none"> -Emprego como elemento coesivo -Valor semântico e estilístico • Período e Oração <ul style="list-style-type: none"> -Simples e composto -Uso dos conectivos nas orações -Processos da coordenação e da subordinação <p style="text-align: center;">Ortografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emprego de Letras • Divisão silábica • Acentuação • Pontuação <ul style="list-style-type: none"> - Uso da vírgula na oração e entre orações - Revisão de todo os sinais de pontuação - Valor semântico das reticências • Uso das aspas, parênteses, travessões, barra etc 	<ul style="list-style-type: none"> • Rever conteúdos gramaticais, ampliar esses conhecimentos, contextualizá-los e aplicá-los na interpretação e na produção textual. • Identificar e empregar corretamente as classes gramaticais e as diferentes funções das palavras na frase, através de produção, redução, ampliação e análise de textos ligados à realidade, utilizando as relações morfossintáticas adequadas a cada situação. <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar os recursos da língua dentro da norma culta: pontuação, ortografia, acentuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Utilização de textos jornalísticos, poéticos, informativos, literário etc.) • Exploração da realidade • Atividades lúdicas • Trabalhos de pesquisa em sala de aula • Trabalhos de grupo <ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Uso do dicionário • Atividades lúdicas • Treino ortográfico • Ditado textual

Por Um Pé de Feijão
Antônio Torres

Nunca mais haverá no mundo um ano tão bom. Pode até haver anos melhores, mas jamais será a mesma coisa. Parecia que a terra (a nossa terra, feinha, cheia de altos e baixos, esconsos, areia, pedregulho e massapê) estava explodindo em beleza. E nós todos acordávamos cantando, muito antes do sol raiar, passávamos o dia trabalhando e cantando e logo depois do pôr-do-sol desmaiávamos em qualquer canto e adormecíamos, contentes da vida.

Até me esqueci da escola, a coisa que mais gostava. Todos se esqueceram de tudo. Agora dava gosto trabalhar.

Os pés de milho cresciam desembestados, lançavam pendões e espigas imensas. Os pés de feijão explodiam as vagens do nosso sustento, num abrir e fechar de olhos. Toda a plantação parecia nos compreender, parecia compartilhar de um destino comum, uma festa comum, feito gente. O mundo era verde. Que mais podíamos desejar?

E assim foi até a hora de arrancar o feijão e empilhá-lo numa seva tão grande que nós, os meninos, pensávamos que ia tocar nas nuvens. Nossos braços seriam bastantes para bater todo aquele feijão? Papai disse que só íamos ter trabalho daí a uma semana e aí é que ia ser o grande pagode. Era quando a gente ia bater o feijão e iria medi-lo, para saber o resultado exato de toda aquela bonança. Não faltou quem fizesse suas apostas: uns diziam que ia dar trinta sacos, outros achavam que era cinquenta, outros falavam em oitenta.

No dia seguinte voltei para a escola. Pelo caminho também fazia os meus cálculos. Para mim, todos estavam enganados. Ia ser cem sacos. Daí para mais. Era só o que eu pensava, enquanto explicava à professora por que havia faltado tanto tempo. Ela disse que assim eu ia perder o ano e eu lhe disse que foi assim que ganhei um ano. E quando deu meio-dia e a professora disse que podíamos ir, saí correndo. Corri até ficar com as tripas saindo pela boca, a língua parecendo que ia se arrastar pelo chão. Para quem vem da rua, há uma ladeira muito comprida e só no fim começa a cerca que separa o nosso pasto da estrada. E foi logo ali, bem no comecinho da cerca, que eu vi a maior desgraça do mundo: o feijão havia desaparecido. Em seu lugar, o que havia era uma nuvem preta, subindo do chão para o céu, como um arrote de Satanás na cara de Deus. Dentro da fumaça, uma língua de fogo devorava todo o nosso feijão.

Durante uma eternidade, só se falou nisso: que Deus põe e o diabo dispõe.

E eu vi os olhos da minha mãe ficarem muito esquisitos, vi minha mãe arrancando os cabelos com a mesma força com que antes havia arrancado os pés de feijão:

- Quem será que foi o desgraçado que fez uma coisa dessas? Que infeliz pode ter sido?

E vi os meninos conversarem só com os pensamentos e vi o sofrimento se enrugando na cara chamuscada do meu pai, ele que não dizia nada e de vez em quando levantava o chapéu e coçava a cabeça. E vi a cara de boi capado dos trabalhadores e minha mãe falando, falando, falando e eu achando que era melhor se ela calasse a boca.

À tardinha os meninos saíram para o terreiro e ficaram por ali mesmo, jogados, como uns pintos molhados. A voz da minha mãe continuava balançando as telhas do avarandado. Sentado em seu banco de sempre, meu pai era um mudo. Isso nos atormentava um bocado.

Fui o primeiro a ter coragem de ir até lá. Como a gente podia ver lá de cima, da porta da casa, não havia sobrado nada. Um vento leve soprava as cinzas e era tudo. Quando voltei, papai estava falando.

- Ainda temos um feijãozinho-de-corda no quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o quintal das bananeiras, não temos? Ainda temos o milho para quebrar, despalar, bater e encher o paiol, não temos? Como se diz, Deus tira os anéis, mas deixa os dedos.

E disse mais:

- Agora não se pensa mais nisso, não se fala mais nisso. Acabou. Então eu pensei: velho está certo.

Eu já sabia que quando as chuvas voltassem, lá estaria ele, plantando um novo pé de feijão.

Publicado originalmente em *Meninos, Eu Conto*, Editora Record - Rio/São Paulo, 1999, o texto apresentado foi selecionado por Ítalo Moriconi e consta do livro *Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século*, Editora Objetiva - Rio de Janeiro, 2000, pág. 586.

Zap
Moacyr Scliar

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro — uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto — zap, mudo para outro. Não gosto de novo — zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

Sofre, minha mãe. Sempre sofreu: infância carente, pai cruel etc., mas o seu sofrimento aumentou muito quando meu pai a deixou. Já faz tempo; foi logo depois que nasci, e estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que — zap — mudo de canal. "Não me abandone, Mariana, não me abandone!" Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: zap, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e — zap — um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro. Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas, falta-lhe um dente. É o meu pai.

É sobre mim que fala. Você tem um filho, não tem?, pergunta a apresentadora, e ele, meio constrangido — situação pouco admissível para um roqueiro de verdade —, diz que sim, que tem um filho, só que não o vê há muito tempo. Hesita um pouco e acrescenta: você sabe, eu tinha de fazer uma opção, era a família ou o rock. A entrevistadora, porém, insiste (é chata, ela): mas o seu filho gosta de rock? Que você saiba, seu filho gosta de rock?

Ele se mexe na cadeira; o microfone, preso à desbotada camisa, roça-lhe o peito, produzindo um desagradável e bem audível rascar. Sua angústia é compreensível; aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder. E então ele me olha. Vocês dirão que não, que é para a câmera que ele olha; aparentemente é isso, aparentemente ele está olhando para a câmera, como lhe disseram para fazer; mas na realidade é a mim que ele olha, sabe que em algum lugar, diante de uma tevê, estou a fitar seu rosto atormentado, as lágrimas me correndo pelo rosto; e no meu olhar ele procura a resposta à pergunta da apresentadora: você gosta de rock? Você gosta de mim? Você me perdoa? — Mas aí comete um erro, um engano mortal: insensivelmente, automaticamente, seus dedos começam a dedilhar as cordas da guitarra, é o vício do velho roqueiro, do qual ele não pode se livrar nunca, nunca. Seu rosto se ilumina — refletores que se acendem? — E ele vai dizer que sim, que seu filho ama o rock tanto quanto ele, mas nesse momento zap — aciono o controle remoto e ele some. Em seu lugar, uma bela e sorridente jovem que está — à exceção do pequeno relógio que usa no pulso — nua, completamente nua.

O texto em questão, foi publicado em *Contos Reunidos*, Companhia das Letras — São Paulo, 1995, consta também do livro *Os cem melhores contos brasileiros do século*, seleção de Ítalo Moriconi, Editora Objetiva — Rio de Janeiro, 2000, pág. 555. http://www.releituras.com/mscliar_zap.asp

Anexo 4 (Conto A disciplina do amor, de Lygia Fagundes Telles)

A disciplina do amor
Lygia Fagundes Telles

Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe.

Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias.

Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!) As pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para *aquela* direção.

Publicado originalmente em *A Disciplina do Amor*, Editora Nova Fronteira - Nacional, 1980.

A Dama e o vagabundo

Tatiane era uma menina muito querida por todos de sua família, ela uma menina muito bonita, tinha cabelos black e sua pele negra era lisa e muito cuidada. Quando ela fez 15 anos conheceu Pablo, que era um menino bom e educado, mas tinha seu outro lado que era as drogas e deixava ele sem confiança e com poucas amizades.

Tatiane logo após conhecer Pablo começou a mudar seu comportamento, passou a ser rebelde e desobediente e até esqueceu sua mãe por causa dele. Após 2 anos que se passaram ela engravidou do seu primeiro filho, e ela tentou abortar mas foi em vão, acabou a criança nascendo pré-maturo e ficou um bom tempo no hospital e mesmo assim, ela não deixava de amar Pablo e de acompanhá-lo nas suas loucuras. Pablo era um bom pai, mas as drogas não deixava ele ir adiante com sua vida e com sua família. Tatiane deixou tudo pra trás e foi morar com ele e Pablo por sua vez só teve uma confusão e atritos com os vizinhos e a família dela, e ela sempre comprando a droga dele e a empunha escondido pra defendê-lo. A família dele acabou desistindo dela, e ela não se enj

Anexo 6 (Termo de consentimento livre e esclarecido)

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Estudo e uso do objeto direto anafórico no ensino fundamental: mediação didática com base na Análise Linguística** que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Como objetivo geral, o trabalho pretende desenvolver uma mediação didática, com base na Análise Linguística, para o estudo e uso do objeto direto anafórico, a fim de contribuir para um ensino de gramática relacionado à linguagem de uso dos alunos.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação, se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida (s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cirlei Mota Trajano através do e-mail cirleimt@gmail.com

Eu _____ (nome do participante) confirmo que _____ (nome do pesquisador) explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura)

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Anexo 7 (Termo de autorização para participação em pesquisa)

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Prezados alunos e responsáveis dos educandos menores de idade da turma 2/3 e 2/4,

Sou professor da Área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O meu objeto de estudo é **Estudo e uso do objeto direto anafórico no ensino fundamental: mediação didática com base na Análise Linguística.**

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui gravações em áudio, vídeo e registros em fotografias dos alunos em atividades de resolução de exercícios (caderno, testes, provas, folhas de exercícios), feiras e exposições.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas com seu (sua) filho (a) em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas), utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante (s) da pesquisa.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental, levando os alunos a se apropriarem das variantes do objeto direto anafórico, a fim de ampliarem seu repertório linguístico.

Desde já, agradeço pela atenção dispensada e pela colaboração.

Atenciosamente,

Cirlei Mota Trajano
Professora de Língua Portuguesa.

Aluno (a):

Ciente (pai/mãe/responsável)