

O acusativo anafórico no Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica

The anaphoric accusative in the middle school: A proposal of pedagogical intervention

Marco Antonio Martins*
Alice Carla Marcelino Xavier**

RESUMO: Assumindo os pressupostos da teoria da variação e mudança linguística e dos estudos sobre o ensino de gramática, apresentamos neste artigo resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A pesquisa diz respeito aos diferentes usos do acusativo anafórico de terceira pessoa em textos narrativos escritos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Elaborar-se uma proposta de ensino que considere o papel da escola na recuperação de formas não mais presentes na gramática do Português brasileiro – tais como os clíticos acusativos de terceira pessoa (“o”/“a”). Sistematiza-se aqui uma proposta de tratamento didático-pedagógica para um ensino de gramática que considere a língua em uso.

PALAVRAS-CHAVE: Acusativo anafórico. Ensino de gramática. Variação.

ABSTRACT: Building on assumptions from the theory of language variation and change and from studies on grammar teaching, this article reports on the results of a Professional Master’s thesis on language. The study investigates the different usages of the third person anaphoric accusative within narratives written by 9th-grade students in the middle school. A teaching proposal was elaborated to consider the role of the school in the understanding of forms no longer found in the grammar of spoken Brazilian Portuguese, such as the accusative clitics of the third person (“o”/“a”). This article systematizes a didactic and pedagogical proposal for teaching grammar based on the language in use.

KEYWORDS: Anaphoric accusative. Grammar teaching. Variation.

* Universidade Federal de Santa Catarina/CNPq; professor permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC; professor colaborador no Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS-Natal.

** Mestre em Letras/PROFLETRAS-Natal.

1 Introdução: algumas palavras sobre o que é “ensinar gramática”...

De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 7),

um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de Português nos níveis Fundamental e Médio diz respeito, sem dúvida, a quais saberes gramaticais devem ser efetivamente acionados na escola. É comum confundir o ensino de Português com ensino de uma norma padrão homogeneizadora e abstrata, que em nada se aproxima dos diferentes usos efetivos da língua nas mais variadas situações de expressão sociocultural no país.

Desse quadro – do não saber que Português (ou que norma) ensinar no Ensino Fundamental – surge um grande problema que em muito têm prejudicado o ensino de Língua Portuguesa como língua materna: a falta de orientação quanto à multifacetada diversidade linguística brasileira a ser considerada na sala de aula e o que significa “ensinar gramática”.

Certamente, apenas aulas de gramática, independentemente da metodologia adotada, não solucionarão todos os problemas linguísticos pelo quais os alunos passam. No entanto, quando o foco do ensino de Língua Portuguesa deixar de ser uma aula de “certo e errado” e passar a ser uma disciplina de pesquisa, de levantamentos de dados, de formulações de hipóteses, os alunos, provavelmente, conhecerão o verdadeiro significado do que se deve entender por gramática e se sentirão mais à vontade para estudá-la. Isso não significa, no entanto, que as aulas de norma padrão deixarão de estar no conteúdo programático da disciplina. Temos defendido que o ensino da norma padrão é fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, mas é urgente que se articule esse ensino à uma sistematização de um conhecimento epilinguístico do fenômeno gramatical. Dessa forma, concordamos com Barbosa (2011) quando afirma que

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

Diante desse complexo quadro, justifica-se o desenvolvimento de pesquisas que têm por principal objetivo descrever e analisar os diferentes usos e normas linguísticas na multifacetada realidade sociolinguística do Português brasileiro e a articulação dos resultados encontrados em muitos estudos linguísticos já realizados e levados a público e o ensino de Língua Portuguesa e de gramática no Ensino Fundamental, como os trabalhos que vem sendo desenvolvidos no

Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. A principal motivação de muitos estudos no PROFLETRAS tem sido sistematizar propostas de tratamento didático-pedagógica de ensino de gramática que considerem a língua em uso. Para atingir tal objetivo, nos valem dos resultados apresentados em Xavier (2015) para apresentar uma sequência didática para o ensino do acusativo anafórico a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa tomou como base os três eixos de aplicação do ensino de gramática, propostos por Vieira (a sair): (1) Ensino de gramática e atividade reflexiva; (2) Ensino de gramática e produção de sentidos; e (3) Ensino de gramática, variação e normas.

Para a Vieira (no prelo, p. 3), o eixo (1) é transversal aos eixos (2) e (3), pois

[e]ntende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como? matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazer a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica.

Ainda seguindo a proposta de Vieira, o reconhecimento de “elementos gramaticais como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de texto” (p. 4).

No eixo (2), o trabalho com a variação se dá a partir do reconhecimento das estruturas das normas/variedades, na fala e na escrita, de indivíduos escolarizados. A intenção desse processo de reconhecimento é proporcionar a comparação entre essas normas. Para a autora, é necessária a avaliação da proximidade ou da distância dessas normas em relação:

- (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola;
- (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias;
- (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Para além da proposta dos três eixos defendidos por Vieira (no prelo), adotamos o conceito de gramática defendido por Franchi (2006), para quem gramática é, fundamentalmente, “o estudo das condições linguísticas da significação. É uma resposta

sistemática e, quando possível, explícita, à questão fundamental [...]: por que e como (e para quem e quando...) as expressões das línguas naturais significam tudo aquilo que significam!” (FRANCHI, 2006, p. 88).

Assumindo essa perspectiva, apresentamos neste artigo a proposta de intervenção pedagógica de Xavier (2015) desenvolvida no PROFLETRAS/Natal que tomou por objeto de estudo o ensino do acusativo anafórico em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

2 Uma proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no PROFLETRAS/Natal: o ensino do acusativo anafórico

Diante do complexo quadro descrito na seção anterior, justificam-se propostas de intervenção pedagógica para o ensino de gramática no Ensino Fundamental que tomem por base as descrições e análises dos diferentes usos no que respeita a aspectos do Português brasileiro. Fazem-se necessárias propostas cuja principal motivação, nesse sentido, seja sistematizar o tratamento didático-pedagógico de ensino de gramática que considere fundamentalmente a língua em uso. É esse, no nosso ponto de vista, o grande desafio a que se propõem as pesquisas desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional em Letras/PROFLETRAS em curso no Brasil desde 2014. Retomaremos a seguir resultados da pesquisa de Xavier (2015) realizada na unidade do PROFLETRAS/Natal com o ensino de um fenômeno gramatical específico mas fundamental para construção de textos coesos e coerentes – o acusativo anafórico – em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental na cidade do Natal/RN. Nesta pesquisa, propomos uma intervenção pedagógica para o ensino do recurso linguístico acusativo anafórico de terceira pessoa em Português, assim como as diferentes normas a eles associados e a sua importância para a construção da coesão e coerência textuais.

A decisão pela escolha do fenômeno do acusativo anafórico de terceira pessoa no Português brasileiro tem sua justificativa no fato de esse apresentar uma variação sociolinguisticamente marcada, na qual, para além da reiteração pelo Sintagma Nominal, a variante conservadora com o pronome pessoal clítico acusativo (pronome oblíquo átono – o/a(s)) quase não é usada mesmo na escrita culta (cf. FREIRE, 2012; DUARTE; FREIRE, 2014), enquanto as outras variantes como o objeto nulo e o pronome tônico ele/ela(s) estão já bastante implementadas na fala e na escrita culta brasileira (vejam-se, por exemplo, os trabalhos de DUARTE, 1986; 1989; CYRINO, 1993, 1997, 2000; OLIVEIRA, 2007; PEREIRA; COELHO, 2013; DUARTE; FREIRE, 2014; DUARTE; RAMOS, 2015).

O acusativo anafórico, a função desempenhada pelo termo que preenche a posição de argumento interno (objeto direto) de um verbo que seleciona dois ou mais argumentos, reitera no texto um referente já apresentado anteriormente – ou seja, a retomada anafórica do objeto direto é antes um recurso gramatical a serviço da coesão textual. Muito descrito em estudos sociolinguísticos desenvolvidos no Brasil em base de dados de fala e de escrita (cf. trabalhos citados acima), o acusativo anafórico de terceira pessoa apresenta quatro formas variantes: o pronome pessoal clítico (cf. dado em (1) a seguir¹); o pronome pessoal forte *ela/ela(s)* (cf. (2)); o sintagma nominal (cf. (3)); e o objeto nulo (cf. (4)).

- (1) *Mas a população descobre que se o [Vilarejo]_i tivesse uma história, poderia salva-lo_i.* Aluno F, 15 anos, masculino
- (2) *Chamaram [Bia]_i para escreve o livro de jave ele também foi cateiro fala coisa que não era mentira o povo descobriu e mandou chama **ele**_i.* Aluno D, 18 anos, masculino
- (3) *Antônio Biar escrevia [cartas falsas]_i e entregava **Ø**_i.* Aluno E, 16 anos, feminino.
- (4) *Ai tiveram que chamar Bia para escrever [o livro]_i. Bia voutol e começou a ouvir as pessoas para escrever, so que cada um contava uma historia diferente, um diz que quem fundou jávé foi indalecio, outra dizia que foi maria dina e assim ia... Bia já estava ficando loco de tanto uvir historias, certo dia os abtantes pediram para ver **o livro**_i, Bia mandou um menino entregar **o livro**_i, quando viram **o livro**_i, viram que bia não tinha escrito nada.* Aluno I, 16 anos, feminino.

Duarte e Ramos (2015) apresentam um amplo mapeamento sociolinguístico dos usos dessas formas no Português brasileiro. O que mais chama a atenção na síntese apresentada pelas autoras é que a forma mais utilizada mesmo na fala culta do brasileiro letrado é o objeto nulo. Muito obviamente, advogamos que tal forma não deva ser ensinada pelo ensino formal já que é a forma vernacular, adquirida por todos os brasileiros; mas defendemos sim que ao ensinar a função das formas acusativas de terceira pessoa, e no caso aqui em questão, das formas anafóricas, é preciso que se explicitem ao aluno no Ensino Fundamental todas as possíveis formas variantes para que ele possa compreender a função sintática e textual dessas unidades linguísticas para a construção de textos. A questão que motivou a pesquisa de Xavier (2015), cujos resultados retomaremos a seguir, foi assentada na seguinte observação: depois de anos escolarização (nove anos!), qual ou quais seriam as variantes mais utilizadas pelos alunos do final do último ano do Ensino Fundamental II? A hipótese foi a de que nos textos dos alunos

¹ Os exemplos aqui transcritos são retirados de Xavier (2015, p. 66-71).

do último ano do Ensino Fundamental a variante mais utilizada seria aquela vernacular, adquirida como língua materna, ou seja, o objeto direto nulo. Nesse sentido, a questão de pesquisa se assenta no qual o real papel da escola no ensino de um fenômeno linguístico se depois de anos de escolarização, em que formas não utilizadas pelos alunos deveriam ser ensinadas, formas adquiridas antes do processo de escolarização são as mais (ou mesmo as únicas) utilizadas? Nesse sentido, qual seria a orientação para o professor de Língua Portuguesa para que outras formas variantes fossem aprendidas para que o aluno se aproprie do fenômeno linguístico do acusativo anafórico para a construção de textos nos mais diferentes contextos sociodiscursivos?

Para buscar uma resposta a essas questões, Xavier (2015) propôs o seguinte esquema geral de uma sequência didática que foi aplicada na turma investigada (cf. Figura 1).

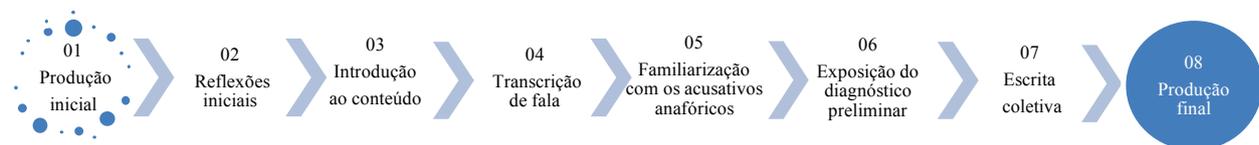


Figura 1 – Sequência didática com propostas de atividades

Fonte: Xavier (2015, p. 84).

A sequência didática envolveu uma atividade de produção textual inicial para que um diagnóstico fosse sistematizado, tendo por base a escrita dos alunos. Duas propostas de escritas foram realizadas com os alunos nesta primeira etapa: (1) um relato do filme “Narradores de Javé”², previamente assistido e debatido com os alunos em sala; e (2) um relato de experiência pessoal, no qual o aluno teria de relatar uma situação de risco pela qual ele ou alguém conhecido passou.

Observemos mais detalhadamente as duas propostas de produções escritas nos Quadros 1 e 2.

² Filme brasileiro, do gênero drama, que trata do valor da escrita para um vilarejo chamado Javé; direção de Eliane Caffé; ano 2003. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>

Quadro 01 – Plano de aula da primeira proposta de escrita

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

Fonte: elaboração própria.

Quadro 02 – Plano de aula da segunda proposta de escrita

Atividade: Produção textual – Relato de experiência pessoal	
Objetivo da atividade: escrever um texto narrativo com um relato de experiência pessoal.	
Comando da questão: você já esteve alguma vez em uma situação em que você ou algum familiar estivesse correndo sério risco de vida? O que aconteceu?	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos cada
	Procedimentos metodológicos: <ul style="list-style-type: none"> • Entregar, a cada aluno, as folhas de ofício com o comando da atividade • Orientar os alunos para que tentem descrever uma experiência de risco de vida
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas • Folhas de papel ofício ou caderno
	Avaliação: foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dessa produção textual quanto ao uso dos acusativos anafóricos. Essa análise será tomada como diagnóstico inicial e subsidiará todas as atividades posteriores a esta.

Fonte: elaboração própria.

Foram analisadas 32 narrativas escritas pelos alunos (16 relatos de filme e 16 relatos de experiência pessoal), e a distribuição das variantes em relação ao acusativo anafórico estão expressas nos Gráficos 1 e 2.

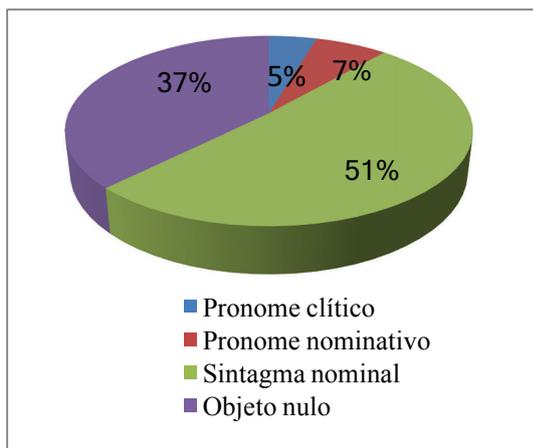


Gráfico 1 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em relatos do filme
Fonte: Xavier (2015, p. 66).

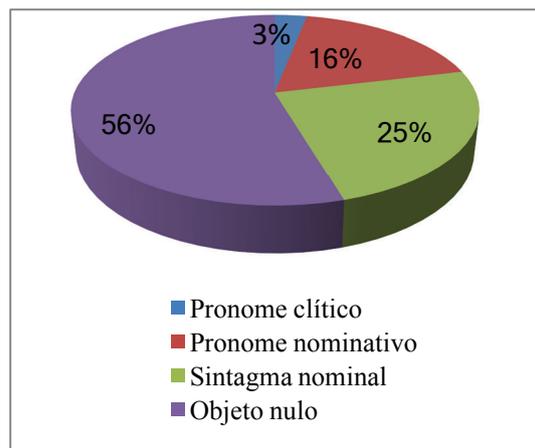


Gráfico 2 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em relatos de experiência pessoal
Fonte: Xavier (2015, p. 76).

Em número brutos, nos relatos do filme foram encontradas 85 ocorrências de acusativo anafórico: 4 pronomes pessoais clíticos, 6 pronomes fortes *ele/ela(s)* – ou pronomes nominativos, 45 Sintagmas Nominais (SN) e 33 objetos nulos; nos relatos de experiência pessoal, 32 ocorrências: 1 pronome pessoal clítico, 5 pronomes nominativos, 8 SN e 18 objetos nulos. Observe-se que as variantes mais utilizadas em ambas as narrativas escritas pelos alunos são *o objeto nulo* e *o sintagma nominal*, com uma pequena diferença/inversão entre o relato de filme – 51% de SN *versus* 37% de objeto nulo – e o relato de experiência pessoal – 25% de SN *versus* 56% de objeto nulo. Muito baixo foi o uso do pronome pessoa clítico, com apenas uma ocorrência no relato de experiência pessoal cujo dado está transcrito em (5) a seguir.

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

Esses resultados estão muito próximos daqueles descritos em Oliveira (2007) em análise a textos de alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esse quadro reforça, ainda, a afirmação de Duarte (1989) de que o uso dos pronomes clíticos acusativos de terceira pessoa no Português brasileiro na fala espontânea não superaria o percentual de 5% mesmo entre falantes mais escolarizados.

Em relação à baixa frequência de pronomes fortes *ele/ela(s)*, os resultados apresentados por Xavier (2015) mostram que a escrita escolar reflete o mapeamento feito por Duarte e Ramos

(2015) que, ao contrário do que se tem afirmado em alguns estudos sobre o tema, essa não é a variante mais frequente no Português falado no Brasil. Nas narrativas escolares aqui analisadas, o pronome forte *ele/ela(s)* retomou sempre a referência de um constituinte textualmente próximo com traço [+animado/+humano] e apareceu em sua maioria em contextos formadores de predicados complexos (“mandou chama ele”, “mandar chamar ele”, “foram acordar ele”), conforme exemplos em (6) a (9).

- (6) chamaram **[Bia]**_i para escreve o livro de jave ele também foi cateiro fala coisa que não era mentira o povo descobriu e mandou chama **ele**_i.
 (7) **[antonio bia]**_i um mintirozo ai o povoado mandar chamar **ele**_i;
 (8) E quando **[Antônio biar]**_i estava dormindo os povos foram acordar **ele**_i;
 (9) **[antonio bia]**_i não tinha escrito nada nele ai dois homen pegaram **ele**_i;

Na sequência da aplicação da proposta de intervenção, foram realizadas com os alunos atividades reflexivas (como ilustra a sequência na Figura 1) cujos objetivos foram (1) desenvolver na escrita o conhecimento linguístico/gramatical como atividade epilinguística no que diz respeito a aspectos gramaticais do objeto direto/acusativo e do acusativo anafórico em Português; (2) trabalhar com diferentes normas do Português falado e escrito no Brasil no que diz respeito à variação na forma do acusativo anafórico; e (3) compreender a função textual das variantes do acusativo anafórico em questão na construção da significação geral do texto. É importante destacar que todas essas atividades envolvem o que se tem denominado por “ensino de gramática”¹.

A última atividade da sequência didática foi a produção de uma narrativa ficcional pelos alunos (cf. Quadro 3), depois de trabalhados com a turma todas as atividades da sequência proposta, esquematizada na Figura 1.

Nas narrativas escolares escritas pelos mesmos 16 alunos da turma do 9º ano que fizeram as primeiras narrativas, depois de aplicadas as sete etapas da sequência didática descritas na Figura 1, foram encontrados nas narrativas ficcionais, em números brutos, 100 ocorrências de objeto direto em função de acusativo anafórico: 45% pronomes pessoais clíticos; 3% de

¹ As atividades e o relato da aplicação dessas atividades estão descritas com detalhes em Xavier (2015), pelo que remetemos o leitor interessado ao texto, disponível no banco de dissertações do PROFLETRAS da CAPES.

pronomes fortes ele/ela; 42% SN; e 10% de objetos nulos, como resumem os dados no Gráfico 3.

Quadro 03 – Plano de aula da escrita de uma narrativa ficcional

Atividade: Escrita individual de uma narrativa ficcional	
Objetivo da atividade: consolidar o conhecimento sobre as formas acusativas anafóricas de 3ª pessoa.	
Fase 1:	Duração: 2 aulas de 40 minutos
	Procedimentos metodológicos: entregar a cada um dos alunos uma folha de ofício contendo o comando para escrita da narrativa ficcional.
	Material: <ul style="list-style-type: none"> • Canetas • Folhas de ofício
	Avaliação: foi feita uma análise quantitativa e qualitativa das produções escritas finais

Fonte: elaboração própria.

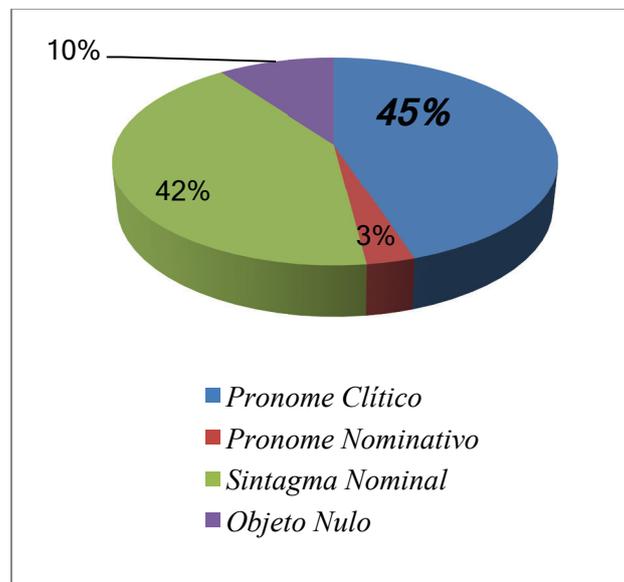


Gráfico 3 – Frequência do acusativo anafórico de 3ª pessoa em narrativa ficcional (escrita final dos alunos)

Fonte: Xavier (2015, p. 115).

Quando comparados os resultados das três produções dos alunos, atestamos um aumento considerável na frequência de uso do pronome pessoal clítico: de 3% e 5% nos primeiros textos, antes da aplicação da sequência didática, nos relatos do filme e nos relatos de experiência pessoal respectivamente, para 45% nas narrativas ficcionais, escritas depois da aplicação da sequência didática. É importante considerar, no entanto, que a escrita final foi realizada logo após o trabalho muito de perto com o acusativo anafórico com os alunos e as diferentes

possibilidades de realização das formas em variação – principalmente o uso do pronome pessoal clítico –, o que pode ter elevado sobremaneira o uso dessa forma na última produção.

Nessa etapa final da sequência didática, os alunos se mostraram bastante tendenciosos a observar o fenômeno de retomada anafórica e, dessa vez, estavam atentos ao uso do pronome pessoal clítico, pois eram conscientes de que não tinham feito uso dele nas escritas iniciais por não enxergarem a sua função de retomada na produção textual. No momento de escrita do texto final, a maioria dos alunos já conseguia reconhecer a equivalência entre as quatro variantes – o pronome clítico acusativo, o pronome forte ele/ela(s), o sintagma nominal e o objeto nulo – e a sua função anafórica; isso facilitou o momento de escolha entre tais formas. Com a pesquisa não buscamos sistematizar apenas uma sequência didática para o ensino de um importante recurso gramatical a função da coesão textual – as formas do acusativo anafórico –, mas uma proposta de reconhecimento de um recurso por eles já utilizado e a aprendizagem de formas não contempladas na Língua Portuguesa por eles adquirida. Não se pode ensinar o que os alunos já sabem, mas é possível ensiná-los a reconhecer o que já faz parte de sua gramática, e, conseqüentemente, a reconhecer e a usar diferentes variedades (ou normas) para além da sua.

- (10) *Certo dia passeando em volta de sua casa, conheceu [uma raposa]_i, com olhos estufados para fora e dentes arregalados, ele a_i chamou para entrar em sua casa, ela assustada aceitou. Aluno E, 16 anos, feminino.*
- (11) *[Os hipopótamos]_i correm em direção a casa e encontram os homens apagando o fogo, mas os animais não ficam assustados e ajudam os caçadores e por fim os homens deixam-nos_i ir embora para viver em paz e prometem nunca mais capturar [animais]_{ii} para vende-los_{ii}. Aluno H, 15 anos, masculino.*
- (12) *Ao chegar na estação, Chris joga o dinheiro em direção a[os bandidos]_i, que jogam Tom acorrentado. Quando os bandido já estão de saída, a polícia os_i surpreende e capturam-nos_i. Aluno F, 15 anos, masculino.*
- (13) *[Dhin]_i tinha um amigo, com o nome de Hewi, a motiva-lo_i dizendo: Hewi: –“Você vai conseguir. Aluno A, 16 anos, feminino.*

Como exemplificam os trechos das narrativas acima, os alunos passaram a utilizar o pronome clítico acusativo com mais propriedade e eficiência. No entanto, alguns alunos, na tentativa de usar a variante aprendida, acabaram generalizando o seu uso e aplicando a outros contextos. Em (14) a seguir há um trecho de uma narrativa em que o aluno usa a forma “o” no lugar da forma dativo “lhe” ou “para ele”.

- (14) *Ele esforçando-se conseguiu o diploma de cozinheiro, seus pais o perguntaram, “qual foi a motivação. Aluno A, 16 anos, feminino.*

Outro caso encontrado na escrita de um aluno de 18 anos foi a associação e troca do acusativo de terceira pessoa por outros itens com a mesma forma: preposições, artigos e advérbios de lugar, como se pode observar no texto transcrito a seguir:

- (15) *Era uma vez um hipopótamo chegaram-na casa dele porque o hipopótamo teve de volta para-la na cidade, tantas vezes pra ele não esquece desliga o fogo, a corrente foi que brada corta-se ele mesmo ela querendo na portanto, lo você queria alguma coisa ele mais, onde estava ela foi pra casa ver o fogo que esta queimando no hipopótamo, mais onde estavam-na ele o hipopótamo pra casa dele o que lugar é esse mesmo para ela não fica muito tempo tudo bem você gosta ele o hipopótamo de todos da comida dele porque as vezes nada em comum ela chega ao tempo, muito bom mesmo. Aluno D, 18 anos, masculino.*

É importante destacar que o texto apresenta muitos problemas de estrutura frasal e que o aluno cliticiza ao verbo chegar a preposição “em + a – na” (chegaram-na), à preposição “para” o advérbio de lugar “lá” (para-la), muito possivelmente porque associa a forma fonológica dessas formas aos pronomes pessoais clíticos de terceira pessoa (na, la).² Justificamos esses usos nos valendo do que apontam Duarte e Freire (2014, p. 132), que afirmam que “para o falante, a aprendizagem dessas formas em contexto não natural explicaria o seu uso indistinto”.

3 Amarrando as pontas

Apresentamos neste artigo uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental em Natal/RN, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa no mestrado profissional em Letras/PROFLETRAS. Com essa proposta reconhecemos a necessidade de uma abordagem equilibrada em relação aos muitos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa e de gramática nos bancos escolares, mais especificamente no Ensino Fundamental. Reiteramos que, nessa abordagem, é imprescindível: (1) o trabalho com o conhecimento epilinguístico que o aluno tem da língua/gramática que ele sabe/fala ao chegar na escola (um ensino de gramática criativo, cf. PIRES DE OLIVEIRA, 2013); (2) o trabalho com diferentes normas de uso (o que inclui a norma padrão, mas não exclui todas as demais

² Esses casos agramaticais não foram, muito naturalmente, contabilizados como dados dos pronomes pessoais clíticos. No Gráfico 3, consta apenas a porcentagem dos casos em que os alunos fizeram uso devido das variantes de acusativo anafórico.

normas cultas e populares); e (3) a articulação entre o conhecimento epilinguístico e as diferentes normas de uso da língua a serviço da construção e compreensão de texto orais e escritos nos mais variados contextos sociodiscursivos. E tudo isso envolve o rótulo que estamos designando por “ensino de gramática”! O reconhecimento e o trabalho nesses três eixos, para retomar Vieira (no prelo), tem de ser um norte nessa empreitada em busca do elo perdido nos muitos discursos.

Defendemos, pois, que uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa e de gramática deve: (a) conhecer as práticas escolares presentes nas escolas assim como os materiais didáticos por elas adotados para que se possa investir na elaboração de propostas didático-pedagógicas que configurem práticas sociolinguisticamente fundamentadas; (b) averiguar o papel da escola no ensino/na recuperação, no curso dos diferentes anos de escolarização, de formas obsoletas na gramática do Português culto falado e escrito no Brasil; e (c) fomentar uma discussão sobre o papel da escola no que se refere ao ensino de gramática e ao ensino de diferentes normas do Português.

Em busca de uma posição equilibrada quando o assunto é “ensinar gramática”, concordamos com Martins, Vieira e Tavares (2014) quando afirmam que

é preciso não só ampliar a descrição das variedades cultas e populares, nas modalidades falada e escrita e nos mais diversos registros, na extensa área territorial brasileira, mas também divulgar didaticamente os resultados dessas descrições para a comunidade de alunos e professores de Português [...]. (p. 34)

Destacamos que muitos estudos têm oferecido material dessa natureza ao público interessado pelo ensino de Língua Portuguesa e de gramática (GÖRSKI; COELHO, 2006; 2009; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; MARTINS; TAVARES, 2013; VIEIRA, 2013; MARTINS, 2013; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014), mas muito ainda há que ser feito.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.) **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 31– 54.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no Português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Londrina: Ed. da UEL, 1997.

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no Português brasileiro oral contemporâneo. In: Maria Helena de Moura Neves. (Org.). **Gramática do Português Falado**. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000. v. VII, p. 595-625.

DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil**. São Paulo, 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no Português do Brasil. In: TARALLO, F. (Org.). **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas: Unicamp, 1989.

DUARTE, M. E. L.; RAMOS, J. M. Uma fotografia sociolinguística da realização dos clíticos acusativo, dativo, e reflexivo e suas formas variantes na fala brasileira. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do Português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. [com Esmeralda Negrão e Ana Lúcia Müller]. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

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

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e ensino** – contribuições para a formação do professor de Língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, v. 10 p. 73-91, 2009.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. TAVARES, M. A. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R. TAVARES, M. A. **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

MARTINS, M. A. **Ensino de Português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013.

MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística retórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no Português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 9, ago. 2007.

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

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

PIRES DE OLIVERIA, R. A gramática do sentido na escola. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e Ensino**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013. v. 1, p. 229-260.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011[2007].

VIEIRA, S. R. **Três eixos para o ensino de gramática**: uma proposta experimental. No prelo.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de Português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.) **Contribuições da sociolinguística e da linguística retórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013, p. 53-90.

XAVIER, A. C. **O acusativo anafórico e normas do Português na escola: uma proposta de intervenção para o ensino de gramática**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade, Natal, 2015

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Org.) **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.