



**OBJETO DIRETO ANAFÓRICO COMO ESTRATÉGIA
DE REFERENCIAÇÃO: MEDIAÇÃO DIDÁTICA PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANAPHORIC DIRECT OBJECT AS REFERENTIAL STRATEGY: DIDACTIC
MEDIATION FOR BASIC EDUCATION**

Angela Marina Bravin dos Santos¹, Clea Daniele Cruz de Lima²

RESUMO:

Esta é uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) para estudo e uso do objeto direto anafórico no sétimo ano do Ensino Fundamental. No português brasileiro, essa categoria pode ser realizada por meio de clíticos, sintagmas nominais, pronomes pessoais e por uma anáfora zero, o objeto direto nulo, sendo, portanto, uma realização variável. A escola, geralmente, focaliza o estudo dos clíticos, pautando-se na memorização de nomenclaturas e em atividades descontextualizadas que não refletem o seu uso. O objetivo deste trabalho é justamente apresentar atividades didáticas que possibilitem ao aluno lidar com as quatro estratégias do objeto direto anafórico, a depender do evento linguístico em que está inserido. Trata-se de uma mediação didática com base na abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013), associada a duas abordagens linguísticas: i) a da Referenciação (KOCH, 2006; WERNECK, 2015; CAVALCANTE, 2009) e ii) a dos Contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo e uso do objeto direto anafórico; Contínuos de variação linguística; Estratégias de referenciação; Ensino Colaborativo.

ABSTRACT:

This is an action research (TRIPP, 2005) for the study and use of the anaphoric direct object in the seventh grade of middle school. In Brazilian Portuguese, this category can be performed by means of clitics, noun phrases, personal pronouns and by a-zero anaphora (the null direct object), being therefore the direct object a variable realization. Schools generally focus on the study

1 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: bravin.rj@uol.com.br

2 Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: clea_c_lima@yahoo.com.br

of clitics, based on the memorization of terminologies and on decontextualized activities that do not reflect its use. The objective of this work is precisely to develop didactic activities that allow the student to deal with the four strategies of realization of the direct anaphoric object, depending on the linguistic event in which the students are inserted. It is a didactic mediation based on the collaborative approach of teaching and learning (BEHRENS, 2013) associated to two linguistic theories: i) the linguistic theory of referencing (KOCH, 2006; WERNECK, 2015, CAVALCANTE, 2010) and ii) the linguistic theory of continuums (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), with emphasis on the continuous orality-literacy.

KEYWORDS: Study and use of anaphoric direct object; Continuous linguistic variation; Referencing strategies; Collaborative Teaching.

Introdução

Este artigo apresenta uma mediação didática para estudo e uso do objeto direto anafórico (ODA) no ensino fundamental, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, direcionada pela linha de pesquisa Teorias de Linguagem e Ensino. A escolha do tema deve-se, por um lado, ao intuito de conscientizarmos os alunos da importância dessa categoria linguística para a progressão referencial nos diferentes gêneros textuais, tanto em eventos da modalidade falada da língua quanto em contextos de [+ letramento], e, por outro, à carência, nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, de atividades que associem produção textual com o emprego das diversas formas do ODA, cujo ensino, geralmente, se pauta pela norma gramatical (FARACO, 2009)³, que prescreve, para a realização dessa categoria, expressões pronominais oblíquas, conforme a sublinhada em (1):

- (1) Você conversa, você tem um contato diário com o professor, não é, você sabe onde o professor tá, entendeu, você pode procurá-*lo*, tirar dúvida.
(BAGNO, 2013, p.146)

Como diversas pesquisas sociolinguísticas variacionistas já demonstraram (DUARTE, 1993, FREIRE, 2005), o ODA, no português brasileiro (PB), realiza-se também por meio de um pronome lexical, destacado em (2), o sintagma nominal (SN), sublinhado em (3), ou o objeto direto nulo (ODN) indicado por (cv)⁴ em (4):

- (2) “Procurei o gato_i ⁵pela rua toda, mas não encontrei *ele_i* em lugar nenhum”.

3 Faraco diferencia os conceitos de norma gramatical, culta e padrão. A norma gramatical, segundo esse autor, consiste no conjunto de fenômenos linguísticos apresentados como cultos pelos “melhores gramáticos da segunda metade do século XX” (FARACO, 2009, p.81).

4 cv significa *categoria vazia*. O termo *categoria vazia* tem o mesmo valor de apagamento de um elemento linguístico. A opção por essa nomenclatura deve-se à alusão aos resultados das investigações de Duarte (1993, 1986), Averbug (2000) e Freire (2000), que associam pressupostos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]) aos da Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. RAPOSO, 1992), abordagem teórica que estabelece características para tal categoria em posições argumentais.

5 O símbolo *i* subscrito indica correferência. Foi acrescentado aos exemplos pelas pesquisadoras.

(3) “Procurei o gato_i pela rua toda, mas não encontrei *o gato_i* em lugar nenhum”.

(4) “Procurei o gato_i pela rua toda, mas não encontrei (*cv*)_i em lugar nenhum”.

(BAGNO, 2013, p.146, com adaptações)

A realização em (2) é frequente na fala do brasileiro (DUARTE, 1993), mas a escola costuma rejeitá-la como possibilidade de marcação do lugar do objeto direto em produções textuais escritas mais monitoradas. A repetição do mesmo SN, a que chamamos de repetição propriamente dita (ANTUNES, 2005), destaque em (3), embora não sofra estigma social, tem sido considerada uma característica da oralidade que deve ser evitada na escrita. Em (4), o objeto direto nulo (ODN), representado por (*cv*), se, por um lado, não desperta a atenção do leitor, porque seu uso não é estigmatizado, por outro, seu *status* de categoria gramatical só é reconhecido por pesquisadores. Não se estuda essa realização nas escolas nem em nenhuma outra instância em que se analisam as sentenças de nossa língua fora do âmbito científico. O apagamento do objeto direto, contudo, é um recurso bastante frequente no português brasileiro (PB), conforme apontam os resultados dos estudos sociolinguísticos citados, estando presente na fala e na escrita das crianças brasileiras.

Na verdade, os envolvidos no estudo da língua portuguesa como língua materna, seja professor seja aluno, no Brasil, encontram-se numa situação conflitante no tocante às formas do ODA, já que ocorre uma distância significativa entre seu efetivo uso e o que a escola espera que o aluno aprenda: o emprego dos oblíquos átonos em tal função sintática. Este trabalho parte da hipótese de que todas as manifestações linguísticas dessa categoria apresentam aspectos fundamentais para a progressão dos textos produzidos pelos alunos nos vários contextos comunicativos, cada uma com características específicas que contribuem para a interação linguística. Entretanto, a manipulação das estratégias do ODA, nesses diversos contextos, exige práticas de estudo que cabem à escola. Esta mediação didática, que conta com análise linguística, leitura e produção de textos, foi elaborada para facilitar os procedimentos didáticos para tal estudo, desenvolvido por meio de ações suscitadas, sobretudo, pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que possibilitaram aos alunos uma maneira diferente não só de terem acesso aos mais variados gêneros textuais, mas também de produzirem os próprios textos. A proposta baseou-se na associação entre pressupostos teóricos linguísticos e procedimentos metodológicos advindos do modelo de aprendizagem colaborativa.

Selecionamos, para o primeiro caso, duas abordagens: a da referenciação (KOCH E ELIAS, 2014; CAVALCANTE, 2009; COSTA, 2015) e a dos Contínuos de Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento, além das considerações de Marcuschi (2001) sobre o contínuo fala-escrita. Para o segundo, baseamo-nos em procedimentos metodológicos da aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013), que forneceu o passo a passo para a elaboração das atividades didáticas, seja de reflexão linguística, seja de compreensão e produção dos textos, mas, sobretudo, das que inserem professor e aluno num espaço de parcerias, com foco em eventos linguísticos proporcionados pelos novos recursos tecnológicos. A primeira seção apresenta um resumo dos resultados obtidos pelos estudos sociolinguísticos para o ODA no PB, além de mostrar a importância dessa categoria para a construção de significados de um texto por meio da progressão textual, o que justifica tomarmos como fundamentação a abordagem da referenciação. Na segunda seção, discorreremos sobre a abordagem dos contínuos; na terceira, sobre o direcionamento metodológico e, por fim, desenvolvemos a mediação propriamente dita.

O objeto direto anafórico e a referência

Estudos sociolinguísticos (DUARTE, 1986; CORRÊA, 1992; CYRINO, 1993; AVERBUG, 2000; entre outros) demonstram que o uso do ODA no PB é consequência de mudanças linguísticas por que passa essa variedade da língua portuguesa, estando o ODN e o pronome lexical entre as estratégias de inovação do PB. De acordo com Cyrino, Nunes e Pagotto (2009), o ODA consiste num complemento que retoma um antecedente no discurso, podendo realizar-se nessa variedade do português por meio das quatro formas apresentadas em (1), (2), (3) e (4).

Duarte (2013) mostra que, tanto na terceira pessoa do singular quanto na do plural, o pronome lexical, forma tradicionalmente nominativa: *ele, ela, eles, elas*, funciona em posição acusativa. Com base em observações de sala de aula, verificou-se que a maioria dos alunos de uma das pesquisadoras desta mediação usa tal forma, nessa situação linguística, como estratégia de referência. Desconhece, porém, o emprego dos pronomes oblíquos átonos como mais um mecanismo de progressão textual. O papel do professor de português, nesse contexto de diferentes realizações do ODA, é o de facilitar ao estudante o acesso a essas formas menos conhecidas por ele e socialmente aceitas sem, entretanto, desprezar as que ele conhece e usa.

Segundo o estudo de Duarte (1986) e o de Averbug (2000), o ODN é o preferido pelo falante brasileiro, sendo também socialmente aceito em eventos de oralidade, enquanto o pronome lexical, embora utilizado, sofre mais rejeição. Na modalidade escrita, de acordo com Freire (2005), a preferência recai sobre o clítico, mas o objeto nulo, por não ser rejeitado, ocorre com significativa frequência, ao passo que *ele, ela, eles* e *elas* quase não se realizam nessa modalidade da língua em eventos mais monitorados.

O SN anafórico e o ODN, apesar de não se tratar de variantes estigmatizadas, quando realizadas nos textos escritos, podem gerar problemas para a progressão textual. Se o SN anafórico for idêntico ao sintagma que o ancora, o texto progredirá de maneira insatisfatória, na maioria dos casos, excetuando-se os de repetição estilística. No uso do ODN, a depender da distância entre referente e objeto, a retomada pode ser mais difícil, sem, contudo, estabelecer lacunas anafóricas. A ideia é a de levar o aluno a tomar consciência de que tem à sua disposição recursos linguísticos que lhe possibilitam desenvolver textos com uma progressão textual satisfatória.

Para Koch e Elias (2012), as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos pressupõem em sua elaboração que

se façam constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; se mantenham em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada; se desfocalizem referentes e os deixem em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso (2012, p.131, com adaptações)

De acordo com Castilho (2010, p. 473), “só na medida em que um pronome pode colocar-se no lugar de um nome previamente usado será portador da anáfora”, que, segundo Sousa e Machado (2014, p.20), contribui para a coesão referencial como um processo linguístico que remete à interpretação de um elemento expresso no texto a outro já utilizado anteriormente. Trata-se de elementos de ligação que constroem sentidos na estrutura textual, sendo o ODA uma das possibilidades de estratégia de referência, constituindo-se em um elemento linguístico impor-

tante para a progressão do texto. Os processos de referenciação são escolhas feitas pelo sujeito em função de seu objetivo discursivo. Assim, os referentes são dinâmicos, pois se constroem, reconstroem, ativam-se, desativam-se de modo a construir um sentido na progressão textual.

São consideradas estratégias de referenciação discursivas (KOCH e ELIAS, 2014): a) **Ativação**: quando há a introdução de um referente no discurso pela primeira vez, passando a configurar a representação do objeto da forma como é percebida pelo sujeito, b) **Reativação**: o “objeto de discurso”, que já foi mencionado, é ativado através de uma expressão referencial para que se mantenha o foco discursivo e c) **Desativação**: quando um objeto, já introduzido no modelo textual, é desfocalizado para que um novo objeto se projete no foco discursivo. Esse objeto desfocalizado pode ser reativado a qualquer momento no discurso. A segunda estratégia de referenciação direciona as atividades desta mediação, já que, com base nela, entendemos e levamos o aluno a entender o uso anafórico do objeto direto nos textos quer dos eventos da oralidade quer dos eventos de letramento.

A abordagem dos contínuos de variação linguística

Nos contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), revelam-se princípios da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]), destacando-se o de que toda língua é heterogênea, com variação linguística, resultado do entrecruzamento de aspectos culturais, geográficos, históricos, entre outros. Sendo assim, não há como desconsiderar a variação no estudo sobre um sistema linguístico, bem como no ensino sobre ele, mas deve-se romper com o tratamento dicotômico atribuído aos registros linguísticos: padrão/não padrão, culto/popular, escrito/falado, formal/informal, como tradicionalmente tem sido feito. A abordagem dos contínuos interessou a esta mediação, porque rompe com tais polarizações para conceber a variação linguística numa continuidade. Para o estudo do português, Bortoni-Ricardo (2004) propõe três linhas imaginárias a que chama de contínuos: 1) contínuo de urbanização 2) contínuo de oralidade-letramento e 3) contínuo de monitoração estilística.

Contínuo de urbanização

No contínuo de urbanização, a linha imaginária é considerada do [+rural para o + urbano], em que se dispõem os falares de regiões mais afastadas do comércio e das inovações das cidades, os falares das grandes cidades e os de regiões que recebem influência tanto de um lado quanto de outro, consideradas áreas rurbanas, ficando, portanto, no meio do contínuo, cuja representação se visualiza no desenho abaixo:

Figura 1: Contínuo de urbanização (BORTONI-RICARDO, 2004 p.54)

variedades	área	variedades
rurais isoladas	rurbana	urbanas padronizadas

O contínuo da monitoração estilística

Em uma das pontas do contínuo, situam-se interações espontâneas, com pouca atenção à forma da língua e, desse modo, menos monitoradas. Na outra, estão as que exigem um planejamento prévio e maior atenção do falante, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), cuida da própria fala quando a situação comunicativa exigir essa monitoração linguística por vários motivos: pelo poder ou ascendência do interlocutor sobre o locutor, pela impressão positiva que se quer causar, ou por haver a necessidade de um tratamento mais cerimonioso para determinado assunto. De modo geral, segundo a autora, há três fatores que nos levam a utilizar um estilo mais cuidado: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Ela propõe a representação do contínuo da seguinte forma:

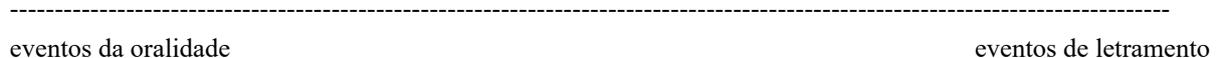
Figura 2: Contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)



O contínuo de oralidade-letramento

O contínuo oralidade-letramento reflete a gradação entre práticas orais e letradas. Apesar de não haver fronteiras rígidas entre elas, os eventos marcados pela oralidade são aqueles em que não há influência direta da escrita, já os que têm influência dessa modalidade da língua são chamados de eventos de letramento dos quais podem participar até falantes que não sabem ler, mas reconhecem símbolos (como analfabetos que identificam produtos no mercado, por exemplo). Na linha abaixo, estão dispostos, em uma das pontas, os eventos de oralidade, em outra, os de letramento.

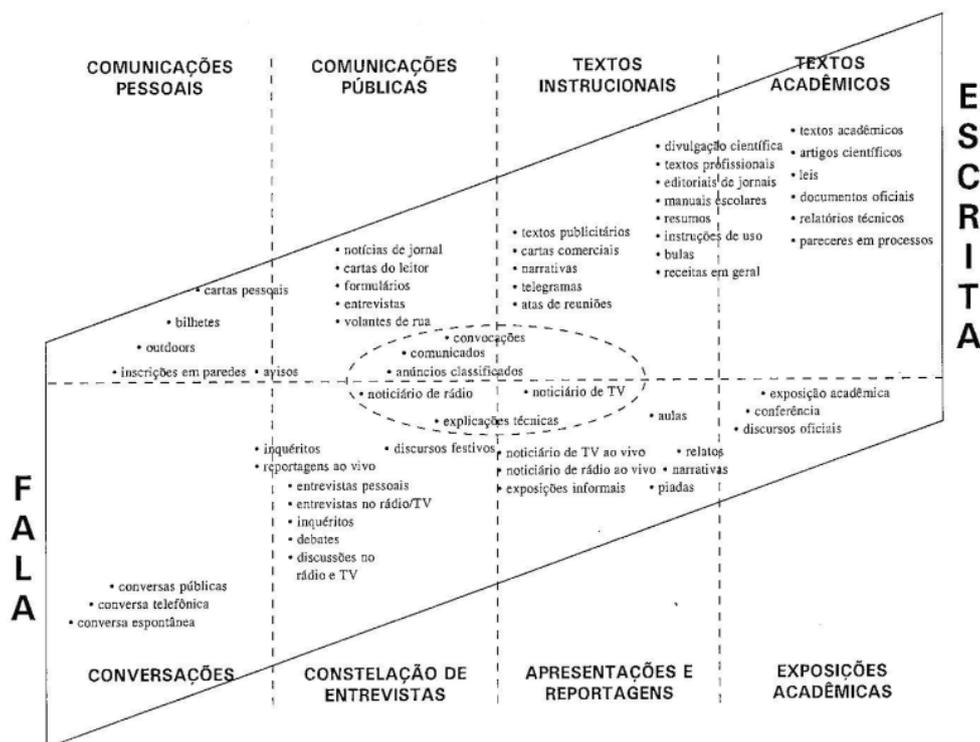
Figura 3: Contínuo oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62)



A influência da escrita sobre os eventos de letramento pode acontecer através da leitura de textos, de debates sobre eles, ou mesmo em palestras em que a base é a escrita. A ideia de contínuo também foi considerada por Marcuschi (2001), que dispõe fala e escrita em duas linhas: a) na linha dos gêneros textuais e b) na linha das características específicas de cada modalidade. A proposta de Marcuschi é diferente da de Bortoni-Ricardo, porque ele idealiza um contínuo de gêneros textuais que podem figurar em uma modalidade ou em outra ou, ainda, nas duas modalidades da língua. A referida autora dispõe os eventos, e não os gêneros, no contínuo em questão. Eventos de letramento, como uma aula, podem ser permeados de “mini-eventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Um discurso político ou religioso caracteriza-se como um evento de letramento, porque, geralmente, o locutor apoia-se em um roteiro escrito. Já uma conversa entre amigos, um evento de oralidade, pode ter influência do letramento através de uma explicação teórica ou declamação de um poema.

A intenção, ao citar Marcuschi (2001), é a de associar a proposta do contínuo criada por ele à de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) a fim de criar atividades para o estudo e uso do ODA que levem o aluno a transitar entre eventos de oralidade e eventos de letramento, usando diferentes gêneros textuais. Marcuschi representa o contínuo no quadro:

Quadro 1: Contínuo fala-escrita (MARCUSCHI, 2001, p.41)



Segundo o autor, há gêneros prototípicos em cada modalidade, que são produzidos em situações específicas de cada situação discursiva. O gênero prototípico da fala é uma conversação espontânea; da escrita, uma conferência acadêmica. Nas manifestações linguísticas espontâneas, produzidas pela fala e sem monitoração, ocorrem repetições, correção, parafraseamento, hesitação, interrupções, muitos marcadores conversacionais, entre outras características (CASTILHO, 2004). Na conferência acadêmica, o grau de monitoração é alto, mesmo sendo veiculado pela fala. O que marca esse gênero é que ele se pauta em eventos de +letramento.

Entre um e outro gênero prototípico, situam-se textos que se aproximam mais de eventos orais, quer pelo tipo de linguagem, quer pela natureza da relação entre os indivíduos, e outros que se aproximam das práticas de letramento. Há casos, porém, em que as proximidades entre os eventos são tão estreitas que parece haver uma mescla entre eles, como os noticiários de TV e de rádio, entre outros.

Para viabilizar esta mediação didática, tornando-a acessível ao público-alvo, adaptamos a distribuição dos gêneros apresentada no quadro acima, inclusive em função dos novos gêneros textuais propiciados pelas atuais tecnologias da informação. Considera-se como prototípico dos eventos de letramento um gênero textual adequado ao nível de escolaridade em estudo como, por exemplo, uma mensagem via e-mail para a diretora da escola.

Como se verá na mediação, o gênero prototípico da oralidade, a conversação, não será tomado como base para as atividades em função da dificuldade de lidarmos com as características desse gênero. Iniciaremos, pois, as atividades com gêneros que se distanciam um pouco dessa ponta do contínuo, mas que podem, por exemplo, mesclar características de eventos orais com características da escrita de eventos de letramento, como um *e-mail* ou uma mensagem de *WhatsApp*, por exemplo.

Subjaz às teorias selecionadas para fundamentar esta mediação didática uma concepção de língua como “um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto” (CASTILHO, 2004, p.12). Conceber a língua como um conjunto de usos a fim de idealizar uma proposta didática para o estudo e uso de determinado fenômeno linguístico implica a projeção de atividades que colocam o aluno em cenas sociais que reproduzem a prática de vida dele fora da sala de aula, sejam situações de oralidade, sejam situações de letramento, tomando-se como procedimento didático principal a interação entre alunos e professores, como prevê a aprendizagem colaborativa. A língua é considerada em constante construção que se faz e se refaz a partir justamente do seu uso.

Essa dupla ação ocorre em práticas de letramento mediadas por gêneros textuais, entendidos como eventos sociodiscursivos, que conduzem as relações humanas (MARCUSCHI, 2002) num processo de interação desenvolvido com o apoio de recursos da tecnologia da escrita. Dessa forma, entende-se que as crianças vão para a escola desenvolver habilidades que lhes permitam usar esses recursos a partir do conhecimento de técnicas específicas a cada gênero, adaptando-se, e adaptando-as, às inovações tecnológicas, que sempre atingem a prática da escrita. O papel do professor, sobretudo o de português língua materna, consiste em facilitar essa adaptação a fim de tornar o aluno cada vez mais apto a lidar com os aspectos linguísticos e socioculturais aos quais estão expostos como cidadãos, sem esquecer, é claro, que as práticas de conversação espontânea também fazem parte dessa adaptação. Quanto maior o grau de letramento, ou seja, quanto mais conhecimento dos recursos da escrita para fins socioculturais, mais possibilidades o aluno terá de transitar no contínuo oralidade-letramento.

Consciente da propriedade do ODA de reativar referentes, do seu caráter variável no PB e da diferença entre o uso na escrita e na fala, fica mais fácil para o professor de Português criar atividades didáticas, como as aqui apresentadas, que facilitem ao aluno tanto o acesso às formas do ODA mais presentes na escrita quanto as mais frequentes na modalidade falada da língua.

Direcionamento metodológico

Esta mediação foi desenvolvida no ano de 2016, em uma escola pública de ensino fundamental do Município do Rio de Janeiro, com alunos do sétimo ano. Trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005, THIOLENT, 1988), concebida na interação com o problema a ser solucionado e com as ações planejadas para o alcance das soluções, estando envolvidos, de modo cooperativo ou participativo, os pesquisadores e participantes de uma situação-problema. Segundo Thiollent (1988), esse tipo de pesquisa exige ações por parte das pessoas ou grupos implicados no contexto sob observação. Além disso, cabe aos pesquisadores desempenharem papel ativo nas várias etapas da investigação: equacionamento dos problemas encontrados, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função da situação investigada.

A mediação aqui proposta é um procedimento para equacionar a problemática mencionada no primeiro parágrafo deste artigo: há necessidade de conscientizarmos os alunos da importância do ODA para a progressão referencial nos diferentes gêneros textuais, tanto em eventos da modalidade falada da língua quanto em contextos de [+ letramento], porque, nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, existe ausência de atividades que associem produção textual com o emprego das diversas formas do ODA como mecanismo de progressão textual. O passo a passo para o desenvolvimento da proposta segue as fases de aprendizagem colaborativa sugeridas por Behrens (2013) e adaptadas para o estudo do português como língua materna no ensino fundamental. A autora propõe que as atividades de um projeto sejam distribuídas num circuito de 10 (dez) fases, envolvendo atividades individuais e em grupo, sempre privilegiando a prática colaborativa, em que alunos e professor sejam agentes do seu próprio conhecimento. Nesta pesquisa, tais etapas foram adaptadas ao perfil dos estudantes, o que levou à simplificação do circuito: trabalhamos com apenas 7 (sete) fases.

Mediação didática

Primeira e segunda fases: contextualização do projeto e sensibilização para o tema

Realizamos uma explanação sobre as etapas do projeto para que os alunos as entendessem e se sentissem colaboradores, com o intuito de torná-los protagonistas das situações não só de comunicação, mas também das ações didáticas. A ideia foi a de despertar nos alunos a consciência de que um texto se desenvolve por meio de retomadas na posição do objeto direto, por meio de pronomes nominativos e oblíquos, sintagmas nominais e pela posição vazia, entendendo que, em cada situação linguística, podemos usar uma ou outra estratégia dessa categoria a depender da relação locutor-interlocutor-contexto extralinguístico.

As ações iniciaram-se com a atividade de interação denominada *Whatsapp de papel*⁶, inspirada no aplicativo de mensagem *WhatsApp*, a partir da qual obtivemos os textos que serviram de base para as reflexões linguísticas. O objetivo foi o de levar o aluno a produzir e a ler mensagens realizadas em interação. Esse aplicativo é um recurso tecnológico que permite o envio dos mais diferentes gêneros textuais, desde a conversação sonora, sem tomada de turno face a face, passando pela conversação escrita, aqui denominada *bate-papo*, até artigos científicos altamente monitorados. Levamos em conta a conversação escrita, adaptando o recurso eletrônico para o papel, porque a troca de número de telefone entre os alunos poderia gerar problemas com seus responsáveis, já que se cria uma relação que extrapola o contexto escolar, por isso considerou-se a adaptação mais pertinente e adequada.

O gênero textual *bate-papo*, via escrita, é dialógico e interativo, além de muito popular entre os jovens, composto pela troca simultânea de mensagens, permitindo, na maioria dos casos, uma conversa mais espontânea. Pressupôs-se que o uso desse gênero textual aproximaria a atividade didática à realidade do aluno. Partimos, assim, de um gênero +/- próximo a eventos da oralidade e +/- próximos a eventos de letramento, não estando situado, portanto, nem em uma ponta nem em outra do contínuo.

6 A ideia da adaptação deste aplicativo é de Fernanda Lessa, que a apresentou em uma das aulas do PROFLETRAS.

As produções elaboradas apresentaram as estratégias mais frequentes em eventos de oralidade: o uso do ODN, do SN e do pronome lexical, com preferência pela categoria vazia, seguido pelo SN anafórico e, com uma frequência bem menos expressiva, pelo pronome lexical, que, apesar de ser uma variante presente na oralidade, não predominou no *bate-papo*. Como era de se esperar, não houve ocorrência do pronome oblíquo átono. Seguem exemplos dessa primeira produção que serviram de apoio à sensibilização para o tema e para uma introdução à análise linguística⁷ que ocorreu por meio de perguntas sobre o uso do ODA. Os trechos a seguir foram socializados por meio de cópias impressas.

Figura 4: Texto 1

t. u: vocês vão aos jogos olímpicos
 R.S: sim tudo bem por aqui
 R.S: sim eu vi
 i. J: Estão bem
 i. J: Eu vi muito legal.

Figura 5: Texto 2

U.J: KOP
 U.J: VIU AS OLIMPIADAS?
 J.A: KOP ULTRAS
 J.A: VI MANEIRO O JOGO DO BRASIL X ALEMANHA, VC VIU?

Figura 6: Texto 3

J.S: Foi pros pênaltis, Neymar fez o gol da vitória! 13:40
 T.S: Hm... Vocês viram a ginástica masculina? 13:40
 J.G: Eu vi! Daniel Hipólito ganhou uma medalha, ele mexeceu, teve lombo. hahaha nos últimos olímpicos.
 13:43
 T.S: LOL! 13:43

Nos textos 1, 2 e 3, há o uso do ODN, representado a seguir por (cv), como estratégia de referência: em 1, tanto na primeira ocorrência *sim eu vi* (cv) quanto na segunda *Eu vi* (cv) *muito legal*, o referente é o sintagma nominal **os jogos olímpicos**; em 2, em *vi* (cv) *maneiro o jogo do*

⁷ A Teoria de Princípios e Parâmetros (RAPOSO, 1992), de base gerativista, forneceu os pressupostos para a análise sintática dos objetos diretos anafóricos.

Brasil x Alemanha, vc viu (cv)?, os referentes são **olimpíadas e jogo do Brasil x Alemanha**, respectivamente. Nessas ocorrências e em *Eu vi (cv)*, texto 3, em que o ODN retoma a **ginástica masculina**, os referentes encontram-se na fala anterior e os verbos acompanhados de ODN figuram em respostas às perguntas. É uma estratégia frequente nesses textos do *WhatsApp*, que refletem as características da oralidade.

No texto 3, em ... *ele mereceu (cv)*, o referente do objeto nulo é **uma medalha**, que se encontra na oração anterior, estando, pois, referente e objeto nulo próximos. Nesses casos, o processo de referenciação garante a continuidade do tema na passagem de uma fala para outra e de uma oração para outra, mas não promove a ampliação do significado do elemento que foi retomado. Parece imprimir ritmo ao texto, aspecto que suscitou as primeiras perguntas da sensibilização para o tema:

Quadro 2: Perguntas da sensibilização para o tema: buscando o efeito do uso do objeto nulo

Por que em *Eu vi!* e em *Ele mereceu!*, vocês não complementaram o verbo? Para vocês a frase tem sentido? É mais rápido usar o verbo sem seu complemento?

Figura 7: Texto 4

S.V: XUDO BEM VIU AQUELO JOGO NESTA OLIMPIADA

S.L: Tudo. Vi sim, o jogo do Brasil e etc?

S.V: eu também vi o jogo também vi outros jogos maratona, GINÁSTICA OLÍMPICA, E OUTROS JOGOS MAS O QUE VOCÊ ACHOU DO JOGO

No texto 4, as três ocorrências são de SN: a primeira em *Vi sim, o jogo do Brasil...*, a segunda e terceira em ...*vi o jogo também vi outros jogos*, para garantir a sequenciação, o SN é repetido, mas, ao contrário, do exemplo anterior, nesses turnos, o uso do objeto direto anafórico promove a ampliação de sentido. Essas ocorrências permitiram a elaboração de mais perguntas nesta etapa da sensibilização. São elas:

Quadro 3: Perguntas sobre o objeto direto em forma de SN

Vocês perceberam que todos os verbos têm complemento? Se deixássemos sem complemento, o que aconteceria?

Figura 8: texto 5

E.C. - O engraçado é que ela é pequena e tem 16 anos. KKKK ✓
 B.R. - Mas ela também é resistente e muito simpática! ✓
 M.P. - Amo ela! ✓

No texto 5, o pronome lexical é usado como estratégia anafórica de retomada em *Amo ela*, trecho que suscitou perguntas sobre o uso de *ele(s)*, *ela(s)* como complemento do verbo.

Quadro 4: Perguntas sobre o uso de *ele(s)* e *ela(s)* como complemento verbal

Se tirássemos o *ela* do lado de *amo*, haveria sentido na frase?

O verbo poderia ficar sozinho?

Experimente deixar o verbo sozinho. Verifique se há diferença de sentido entre um uso e outro.

As respostas foram apresentadas oralmente com a mediação do professor-pesquisador. A conclusão a que ele chegou, a partir das respostas dadas, é que os alunos participantes da pesquisa conseguiram perceber a funcionalidade do ODN, porque conseguiram perceber que a não explicitação do complemento nos verbos do texto 3 imprimiu ritmo à conversa. Além disso, conseguiram identificar os referentes das categorias vazias.

Em um segundo momento, ainda nessas etapas, foi apresentada aos alunos a crônica *O lixo*, de Veríssimo⁸, lida pela professora em voz alta e, em seguida, encenada por dois alunos. Trata-se de uma reprodução da conversa entre dois vizinhos, o que já sugere a presença de características da oralidade e da escrita. No texto de Veríssimo, encontramos o uso recorrente do ODN; com menos frequência, o do pronome lexical. Por outro lado, há o uso do clítico como estratégia de referência. Oferecemos ao aluno, pois, um gênero textual que reflete, em relação ao ODA, características de eventos da oralidade e de eventos de letramento, ficando entre as pontas do contínuo. A crônica lida consistiu, também, em um recurso para o início da reflexão linguística sobre as estratégias do ODA, conforme ilustrado no quadro 5:

8 Disponível em: <http://7leitores.blogspot.com.br/2008/07/o-lixo-luis-fernando-verssimo.html>. Acesso em:

Quadro 5: Perguntas sobre o efeito de sentido suscitado pelas variantes do objeto direto anafórico em “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo

Vocês notaram que o diálogo presente no texto parece com o bate papo do *whatsapp*?

Quais as diferenças e semelhanças entre um diálogo face a face e o diálogo do bate papo?

Em relação ao complemento dos verbos, quais são formas verbais acompanhadas de complemento e as que não estão acompanhadas?

Encontre um **ele** complementando um verbo.

Vamos ver se há outro pronome complementando os verbos?

Vocês deixaram alguns verbos sem o complemento. Nessa crônica isso também ocorre. Será que a motivação é a mesma? Os efeitos que vocês conseguiram com o apagamento do complemento são os mesmos que o autor alcançou nesse diálogo?

Depois dessa sondagem inicial, os alunos foram separados em grupos para que pudessem refletir juntos. O papel do professor, nesse momento, foi o de estabelecer a mediação acrescentando informações que permitissem a identificação das características da oralidade e da escrita presentes na crônica. Interessante que os alunos classificaram o uso do clítico acusativo em ... *gostaria de conhecê-la* como uma forma da escrita, uma vez que a maioria das pessoas que eles conhecem não produz essa variante; identificaram também pausas pelo uso das reticências como uma característica da oralidade, além das frases mais curtas, que, para eles, tornam o texto mais rápido. Nessa segunda etapa, ainda não havia a possibilidade de ampliar a reflexão linguística sobre o uso do ODA, o que ocorreu na etapa seguinte.

3ª fase: aulas teóricas exploratórias

Essa etapa foi composta por duas partes:

- a) Aulas teóricas, cujo objetivo foi o de apresentar o conteúdo por meio de uma breve reflexão linguística.
- b) Retomada da leitura da crônica *O Lixo*, de Veríssimo, para que os alunos pudessem identificar e destacar as variantes do objeto direto anafórico, além do contexto linguístico em que se inserem. Nessa parte, a turma foi dividida novamente em grupos a fim de que a colaboração favorecesse a sistematização das descobertas sobre tal categoria.

Para as aulas teóricas, utilizamos o recurso tradicional do quadro branco, que, infelizmente, ainda consiste, na escola citada, no principal veículo de informação. Trata-se de uma etapa nos moldes das aulas expositivas. No tocante à linguagem, procuramos explicar o conteúdo, recorrendo aos nomes tradicionais das classes de palavras, como *substantivo* e *pronome*, aos quais os estudantes têm acesso, seja por meio do livro didático oferecido pela escola, sejam pela interferência de outros agentes de ensino do português, como a própria família, que, quando procura ajudar o aluno, recorre a essa nomenclatura. O foco, entretanto, recaiu sobre as relações sintático-semânticas e discursivas.

Apresentamos ao aluno as possibilidades de complementação do verbo que pode ser direta (sem preposição) ou indireta (com preposição). Em seguida, foram apresentadas as variantes do ob-

jeto direto de 3ª pessoa. Primeiro, em enunciados curtos; depois formulamos, em conjunto, um parágrafo narrativo com a voz do narrador, em que aparece o uso do clítico acusativo, e com falas de personagens em situações cotidianas nas quais se realizam um pronome lexical, um sintagma nominal e um ODN na posição do ODA. Dois objetivos direcionaram essa atividade: o primeiro foi o de demonstrar a propriedade de referência desses elementos; o segundo, o de levar o aluno a compreender que os eventos linguísticos são fundamentais para a seleção da variante, que está relacionada ao tripé locutor-interlocutor-contexto.

Quando a reflexão linguística se relacionou ao uso do clítico, mostramos que os pronomes oblíquos átonos como complemento dos verbos raramente ocorrem na fala dos brasileiros, mas aparecem com frequência em textos que exigem um grau maior de monitoração. Para eles entenderem esse aspecto, usou-se a expressão *linguagem padrão*, que é a mais conhecida por eles e pelas pessoas de uma maneira geral. Ainda na mesma aula refletiu-se sobre o uso do ODN. Focalizamos o apagamento do complemento verbal, levando o aluno a perceber a relação semântica e sintática entre esse apagamento e a do referente que ele retoma. Buscou-se mostrar o efeito de sentido suscitado pelo ODN nos diálogos, retomando-se, assim, aspectos semânticos, discursivos e sintáticos sondados na segunda fase.

Quarta fase: pesquisa em grupo

Nesta fase, os alunos, em grupo, pesquisaram, em dois textos diferentes, as peculiaridades do uso do objeto direto anafórico. Os textos apresentados para esse momento da mediação foram: *O advogado*, em forma de peça teatral, de Monteiro Lobato, em anexo, e as mensagens do início das atividades, do *WhatsApp de papel* (apenas duas produções foram utilizadas), para que os alunos pudessem observar a realização do ODA em suas próprias redações. O objetivo foi o de levar o aluno a continuar a refletir sobre as relações entre realizações linguísticas, oralidade, escrita e referência, mas por meio de dinâmicas que o inserissem na cena linguística e cultural. Para tanto, antes de iniciarmos as atividades de reflexão, os grupos foram convidados a encenarem o texto de Lobato.

A etapa foi dividida em quatro momentos: no primeiro, foi distribuído aos grupos o texto *O Advogado* para que os alunos pudessem lê-lo silenciosamente e em voz alta. Solicitou-se que essa segunda estratégia de leitura ocorresse nos moldes de uma peça teatral, que, geralmente, busca representar os eventos de oralidade por meio dos recursos da escrita. Objetivos: levar o aluno 1) a ouvir o texto e, conseqüentemente, a ouvir as formas do objeto direto, 2) a encontrar o ODA para entender as relações de referência. No segundo momento, as postagens do *WhatsApp de papel* – produzidas com recursos da escrita e da oralidade – foram distribuídas aos adolescentes para que pudessem, através da troca de ideias, identificar o recurso mais utilizado como elemento de referência. No terceiro, o professor intermediou as atividades, explicando as diferenças e semelhanças entre os gêneros textuais selecionados.

No quarto momento, os alunos, junto com o mediador, compararam os dois textos para refletirem sobre a frequência das variantes em cada um deles. Essa parte da mediação foi apresentada no quadro branco da sala de aula para que o processo reflexivo fosse simultâneo a fim de tornar a aprendizagem significativa. Antes de iniciar as reflexões, para garantir a qualidade das infor-

mações passadas para as crianças, quantificaram-se as ocorrências das variantes nos diálogos. Abaixo segue o quadro resultante desse levantamento:

Tabela 1: Número de ocorrências para cada variante do objeto direto anafórico por texto analisado

	<i>O Advogado</i>	<i>WhatsApp de papel</i>
ODN	3	3
Sintagma Nominal	-	3
Pronome Lexical	-	3
Clítico Acusativo	3	-

Para a análise do texto de Lobato, consideraram-se apenas as falas dos personagens, não levando em conta, pois, a do narrador. Esse procedimento teve por objetivo focalizar o uso do objeto direto no diálogo. O que chama a atenção nesses dados é justamente o número de clíticos presentes na história: 3, enquanto nas mensagens, esses elementos não ocorrem. Em relação ao uso do pronome lexical, a situação inverte-se: não há realização dessa variante em *O advogado*, mas, no *WhatsApp*, verificamos 3 ocorrências.

Quinta fase: Produção individual

Nessa parte, os alunos realizaram uma produção individual em forma de carta pessoal, em que solicitaram à diretora do colégio autorização para apresentarem uma peça teatral na escola. Eles deveriam argumentar que a peça se originou dos textos trabalhados em sala de aula nas etapas do projeto desenvolvido pela professora: o primeiro *O Lixo*; o segundo, *O Advogado*. Nesse processo de escrita, o professor não fez nenhum tipo de especificação ou objeção a fim de que as redações fossem produzidas da forma mais original possível.

Percebe-se nas cartas que existe uma preocupação com o uso da linguagem, embora sutil, o que se infere da tentativa de uso do clítico acusativo utilizado como estratégia de referenciação em apenas uma carta. Seguem duas redações e suas respectivas análises.

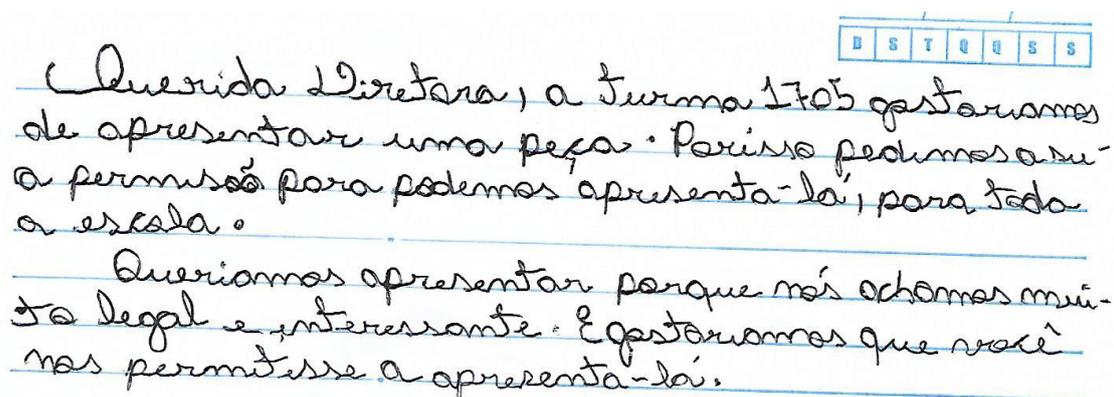
Figura 9: Texto 6 - Carta individual 1

Querida Diretora! 1107

Eu queria que autorizasse para fazer-môs a apresentação da peça no final do ano. Porque nós queremos muito fazer essa apresentação, então eu gostaria que a senhora autorizasse agente a fazer a peça. Então se a senhora autorizar eu ficaria muito feliz.

No texto 6, verifica-se que, na tentativa de inserir o texto em um uso mais monitorado, o aluno utiliza *fazermos*, separando do radical a flexão de 1ª pessoa do plural, numa clara associação ao uso dos clíticos. Em relação ao ODA, o texto progride a partir de SNs. Veja que o sintagma nominal *a apresentação da peça* introduz um objeto do discurso até então não mencionado, ficando, como sugerem Koch e Elias (2015), saliente no texto para ser reativado, o que, nessa carta, ocorre duas vezes por meio da repetição parcial desse referente-âncora: *essa apresentação e a peça*, complemento de *fazer* nas duas ocorrências.

Figura 10: Texto 7: Carta individual 2



Querida Diretora, a turma 1705 gostaríamos de apresentar uma peça. Por isso pedimos a sua permissão para podemos apresentá-la, para toda a escola.

Queríamos apresentar porque nós achamos muito legal e interessante. E gostaríamos que você nos permitisse a apresentá-la.

No texto 7, o referente-âncora é *uma peça*, complemento de *apresentar*, retomado duas vezes por um clítico: *podemos apresentá-la* e *nos permitisse a apresentá-la*, e uma vez por um ODN: *Queríamos apresentar* (cv). As realizações dos objetos diretos anafóricos nessa carta evidenciam um aspecto sintático-discursivo importante para o conhecimento, por parte do professor, do uso dessa categoria linguística pelos alunos. Observamos que o ODN se encontra entre duas construções verbais com o objeto preenchido, indicando que, entre duas realizações plenas desse elemento, seu apagamento não interfere no sentido do texto. Outra informação pertinente relaciona-se ao uso dos clíticos acusativos nos textos escolares. As duas ocorrências dessa variante indicam a possibilidade de a ensinarmos nas aulas de português.

Sexta fase: discussão coletiva, crítica, reflexiva e produção coletiva

Esta é a parte de análise, com a turma, dos textos produzidos pelos alunos na etapa anterior. O mediador selecionou algumas cartas para que pudessem fazer a apreciação sobre um número menor de produções. O objetivo consistiu em destacar de cada redação individual os argumentos e contextos linguísticos mais pertinentes a uma mensagem dirigida à diretora a fim de elaborar, coletivamente, na última etapa da mediação, uma carta para ela.

A seleção procedeu-se com base nos seguintes fatores:

- a) um texto com estrutura mais próxima de carta.
- b) um texto com estrutura mais distante da carta.
- c) um texto com SN como estratégia de referência e com bastante repetição para que se pudesse analisar a adequação ou não dessa estratégia ao gênero carta.
- d) um texto com clítico acusativo para que o aluno pudesse refletir sobre esse elemento.
- e) um texto com ODN no início do texto para que se pudesse mostrar a importância do elemento explícito como garantia da sequenciação.
- f) um texto sem a apresentação de argumentos.
- g) um texto com argumentos.

Os textos selecionados foram transcritos no quadro sem os nomes do aluno e da diretora. O intuito principal foi o de promover uma discussão coletiva sobre as propostas individuais apresentadas para analisarmos a pertinência das informações e o encadeamento das ideias na estrutura do texto. A turma, depois de analisar os textos no quadro, procedeu às adaptações necessárias para aproveitar o que fosse pertinente e excluir o que não fosse interessante nem adequado ao evento cultural e linguístico veiculado pela carta para a diretora.

Essa etapa consistiu no início da prática social da aprendizagem colaborativa, que prevê a socialização do trabalho desenvolvido por meio da mediação. Para cumprir, parcialmente, esse momento da proposta, os alunos foram convidados a socializar o texto de duas maneiras: 1) através da entrega pessoalmente da carta à diretora e 2) do envio, por e-mail, da mensagem. Para esse segundo tipo de emissão, houve a passagem da letra cursiva para a digitada; a entrega em mãos para a via *on-line*, levando sempre em conta o interlocutor e o seu papel na comunidade escolar. Segue a imagem do e-mail enviado à diretora:

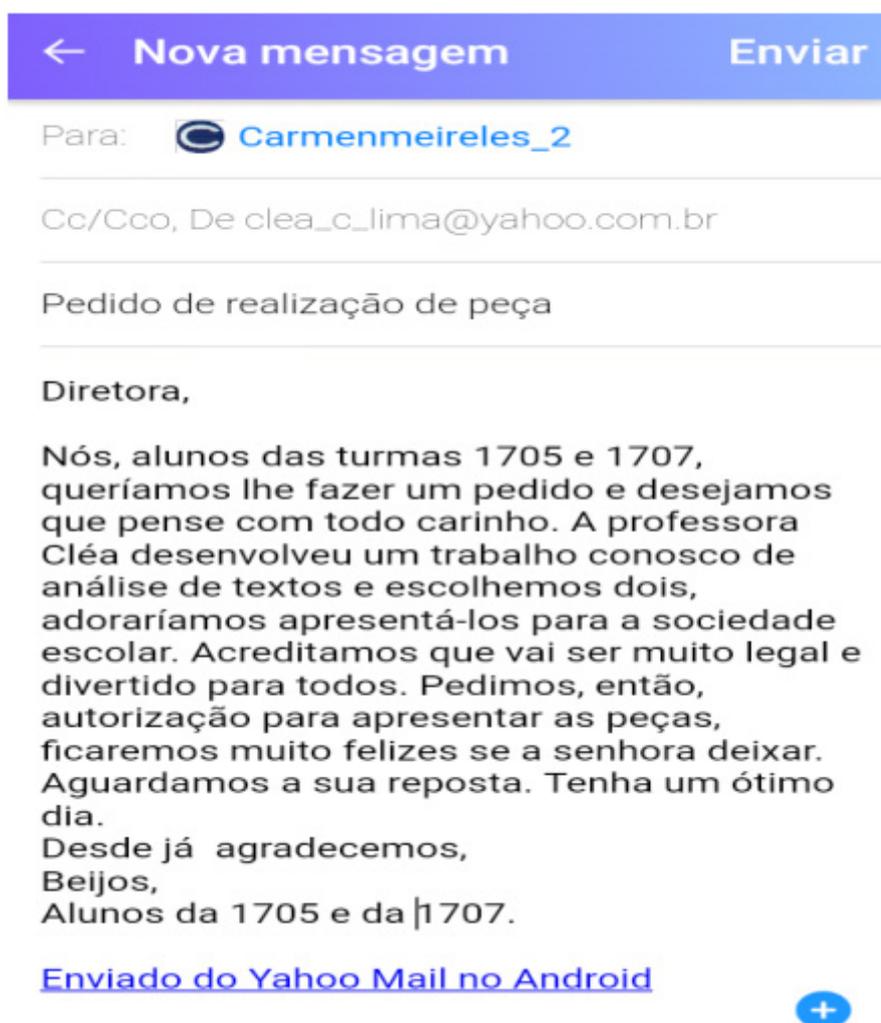


Figura 11: Texto 8: E-mail enviado à diretora

Sétima fase: produção final e avaliação

Esta fase se iniciou na etapa anterior com a produção da carta e do *e-mail*, com a entrega em mãos da primeira e o envio digital do segundo, constituindo assim a primeira prática socializa-

da fora do âmbito da sala de aula. A segunda etapa foi combinada com os alunos, no início da primeira fase, em que sugeriram a realização da peça na escola. Seria necessário que ensaiassem para, depois, se apresentarem. Infelizmente, esse momento não ocorreu: primeiro, porque o calendário escolar de testes e provas do final de ano restringiu a quantidade de aulas bimestrais; segundo, porque as eleições e os feriados de final do ano também contribuíram significativamente para a redução dos dias letivos.

Apesar de não termos finalizado o projeto com a realização da peça, os alunos demonstraram que o processo de aprendizagem se tornou mais interessante, já que conseguiram associar o ensino gramatical às práticas sociais que conheciam e às que estavam conhecendo. O uso das novas tecnologias, nesse sentido, ajudou a motivar os alunos durante o processo, já que se sentiram parte integrante das cenas sociais, tornando, assim, a aprendizagem significativa, pois a construção e reconstrução de ideias ocorriam de forma simultânea ora através das suas próprias conclusões, ora através das análises em grupo, ora através da ajuda do professor-mediador, para o qual o processo de ensino se deu de forma bem menos imperativa, o que resultou em uma troca, garantindo mais aproveitamento do conteúdo ensinado, gerando, assim, a sensação de um processo de aprendizagem realizado.

Considerações finais

Este artigo mostrou a aplicação de uma proposta didática para estudo e uso do ODA, em que se articula o ensino de uma categoria gramatical à leitura e produção de textos. Trata-se de uma experiência didática bem sucedida que revela a possibilidade de ocorrer nas escolas do ensino fundamental uma prática de análise linguística contextualizada. Para tanto, a mediação baseou-se em consistente fundamentação teórica, permitindo ao professor-pesquisador criar atividades que conduzem o aluno a inserir-se em ações de uso do português para exercer o papel de aluno colaborador que compartilha experiências a fim de promover não só o seu conhecimento como também o do outro.

Refletimos sobre a importância do uso das quatro variantes do ODA na progressão textual, entendendo que devem estar associadas ao tripé locutor-interlocutor-contexto para garantir a compreensão do texto. A teoria da Referência e a abordagem dos Contínuos contribuíram para o êxito do projeto: a primeira possibilita a reflexão sobre a funcionalidade dos elementos na estrutura textual e a segunda explica a realização das variantes linguísticas em um contínuo de variação linguística, permitindo-nos entender a distribuição das práticas sociais de oralidade e letramento em uma linha imaginária a fim de utilizá-la no trabalho em sala de aula a partir dos gêneros textuais.

A utilização do *WhatsApp de papel* mostrou-se eficaz para a aproximação entre as atividades propostas e a realidade linguístico-cultural dos alunos. Observamos que os estudantes se divertiam com a interação favorecida pelo uso do *bate-papo*, passando a vivenciar naturalmente o processo de ensino-aprendizagem de um conhecimento linguístico que parte das formas mais usadas para as menos frequentes na língua. Por esse viés, pode-se resgatar a importância do estudo de categorias gramaticais nas escolas, o qual se justifica em função da impossibilidade de separarmos texto-gramática-falante, uma gramática que é o resultado do movimento natural da língua, cujas inovações vão sendo descobertas pelos linguistas, como ocorreu com as realizações

do ODA no PB, evidenciadas pelos estudiosos, sobretudo pelos sociolinguistas citados anteriormente. Essa pesquisa, nesse sentido, mostra a importância do intercâmbio entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito científico e o estudo do PB nas escolas brasileiras.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras – Coesão e coerência*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.
- AVERBUG, M. *Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2000, mimeo.
- BAGNO, M. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editora, 2013.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. *Educação em Língua Materna- Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTILHO, A.T.de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto. 2010.
- CAVALCANTE, M. Metadiscursividade, Argumentação e Referenciação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 38 (3): 345-354, set.-dez. 2009.
- CORRÊA, V.R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1992.
- COSTA, W. A. *Do título ao texto/ Do texto ao título: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal Meia Hora*. Dissertação de Doutorado. Niterói – RJ: UFF, 2013.
- CYRINO, S. *Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos*. In: ROBERTS, I. e KATO, M.(orgs). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica do português brasileiro*, Campinas: Editora da Unicamp,1993.
- _____. NUNES, J., PAGOTTO, E. Complementação In: KATO, Mary. e NASCIMENTO, do Milton. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- DUARTE, M.E.L. *Varição e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1986.
- _____. *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil*. In: KATO, M. A.; ROBERTS, I. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Pontes.1993.
- _____. O Papel da Sociolinguística na descrição da Gramática da Escrita Contemporânea. In: Tavares e Martins (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*, Natal: Editora da UFRN p. 117-143. 2013.
- FARACO, C.A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- FREIRE, G.C. *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasi-*

leira e lusitana. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro – RJ: UFRJ, 2005.

KOCK, I. e ELIAS, V. *Ler e Compreender: estratégias de produção textual*. 2ª Ed., São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

RAPOSO, Eduardo P. *Teoria da gramática. A faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, AS, 1992.

SOUSA, R.M.de e MACHADO, V. R. Coesão referencial: aspectos morfosintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, S.M., SOUSA, R., FREITAS, V., MACHADO, V. *Por que a Escola Não Ensina Gramática Assim*. 1ª Ed., São Paulo: Parábola Editora, p. 19-45, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 443-466.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica WEINREICH; HERZOG; LABOV, 2006 [1968].

WERNECK, L. *ReVEL na Escola: Referência*. *ReVEL*, vol. 13, n. 25, 2015. Disponível em: www.revel.inf.br Acesso em 20 de novembro de 2016.

Anexo**O ADVOGADO**

Personagens: 1º viajante, 2º viajante, um velho e um advogado

Dois viajantes por um caminho, avistam um coco, avançam para pegá-lo e começa a discutir.

1º viajante: - É meu!

2º viajante: - Seu, nada! É meu!

1º viajante: - O coco estava do lado esquerdo e eu vinha pelo lado esquerdo! É meu

2º viajante: - Seu, nada! Você vinha na contramão!

Aparece o velho

Velho (com voz mansa): - Que é isto? Não vale a pena brigar por tão pouco. (Apontando para um) O coco não é do senhor. (Apontando para o outro) Nem do senhor: é dos dois. (Pegando o coco) Vamos dividi-lo ao meio: cada um receberá a sua metade.

Recomeça a discussão

1º viajante: - Nada disso! O coco é meu inteirinho, pois eu o vi primeiro!

2º viajante: - O quê? Está muito enganado! Antes que você o visse, eu já tinha farejado.

O velho afasta-se triste. Neste ponto aparece um advogado, muito solene, de anel no dedo.

1º viajante: - Viva um advogado! Ele vai me defender!

2º viajante: - Viva! Um advogado! O coco já é meu!

Advogado: (Solene) – Qual é a causa do litígio?

1º viajante: (Sem entender) – Hein?

2º viajante: (Sem entender) – O que foi o que o senhor disse?

Advogado: (Explicando) – Qual é a causa da briga?

Recomeça a discussão

1º viajante: - O coco é meu porque eu vi primeiro.

2º viajante: - Mentira! Eu é que vi primeiro.

Advogado: - Posso resolver a questão?

Os dois: - Perfeitamente! O que o doutor disser está dito!

Advogado: (à parte)- Vou dar uma lição nesses dois bobos.

Enquanto o advogado fala, os dois ficam admirados de boca aberta...

Advogado: (fazendo discurso) – Neste momento solene, tendo o sol por testemunha, considerando a grave situação dos cavalheiros, invoco as leis, os parágrafos e os itens e proclamo a seguinte sentença (solene): 1º) Resolvo dar a metade da casca a cada um dos brigantes; 2º) O coco cabe a mim em paga do meu cansativo serviço. Passar bem os cavalheiros.

O advogado se afasta rindo; e os dois ficam com cara de bobo.

(Monteiro Lobato – “O advogado” – Adaptação dos autores)⁹

Recebido: 05/2017

Aceito: 08/2017

⁹ Esse texto foi destacado do livro MESQUITA, A.M e LIMA, C. *Criatividade em Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora McGRAW-HILL do Brasil, LTDA, 1978, p.127-128.