

# O PAPEL DA ESCOLA NA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DAS CRIANÇAS DESDE A ALFABETIZAÇÃO: O EMPREGO DOS PRONOMES CLÍTICOS

THE ROLE OF SCHOOL IN THE EXPANSION OF CHILDREN'S LANGUAGE  
REPERTOIRE SINCE LITERACY: THE USE OF CLITIC PRONOUNS

**Sabrina Casagrande**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
sabrina\_casagrande@yahoo.com.br

**Lucilene Lisboa de Liz**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
lucylisboa@gmail.com

**Mariani Vanessa Gomes**

Colégio Tesouro Encantado  
marianivgmariani@gmail.com

## RESUMO

O artigo apresenta a análise do emprego dos pronomes pessoais clíticos/oblíquos átonos em textos de crianças em alfabetização (2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Questionamo-nos se o processo de aprendizagem do português possibilita a aprendizagem dos pronomes clíticos não adquiridos pela criança no processo de aquisição de linguagem. As análises evidenciaram que os clíticos se manifestam raramente na escrita das crianças. Quando comparamos estes dados com os dados encontrados por Martins et.al. (a sair), que analisaram o uso dos clíticos pronominais em textos de estudantes de 5º ano, vimos que houve um aumento no emprego dos pronomes clíticos. No entanto, este emprego precisa ser analisado à luz da mudança linguística ocorrida no sistema pronominal do Português Brasileiro.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da língua escrita. Pronomes Pessoais Clíticos/Oblíquos Átonos. Alfabetização. Variação Linguística.

## ABSTRACT

This article presents an analysis of the clitic personal pronouns/ unstressed oblique ones used by children in texts (2nd and 3rd elementary school grades). We question whether the process of learning Portuguese enables the learning of the not acquired clitic pronouns by children in language acquisition process. The analyzes showed that clitics are rarely expressed in children's writing. When comparing this data with the one found by Martins et.al. (in press), who analyzed the use of pronominal clitics in 5th graders' texts, we perceived an increase in the use of clitic pronouns. However, this usage needs to be analyzed in light of the linguistic change that occurred in the pronominal system of Brazilian Portuguese.

**Keywords:** Writing learning. Clitic Personal Pronouns/Unstressed Oblique Pronouns. Literacy. Linguistic Variation.

## 1 Palavras Iniciais

Este artigo tem como principal objetivo responder se o processo de aprendizagem da Língua Materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), possibilita a apropriação dos pronomes pessoais clíticos/oblíquos átonos (pronomes pessoais clíticos ou simplesmente clíticos, daqui em diante)<sup>1</sup> não adquiridos na aquisição da língua pela criança. E se esta aprendizagem ocorre ainda na etapa de alfabetização. Salientamos que, além de trazer reflexões sobre o emprego do sistema de pronomes clíticos no Português Brasileiro (PB), esta pesquisa coloca em pauta a relação entre variação/mudança linguística e o ensino do Português como Língua Materna.

Com intuito de atingir este propósito, analisamos textos escritos por crianças do 2º e 3º anos, momento em que elas já se lançam no processo de produção escrita. Também relacionamos os dados encontrados em nosso *corpus* de pesquisa com os dados analisados por Martins et. al. (a sair) em textos de alunos do 5º ano do EF2. Essa relação foi possível por se tratar de um trabalho que também aborda o uso dos clíticos na escrita de crianças do EF. Dessa forma, foi possível compreender como o fenômeno se apresentou na escrita das turmas que estavam em fase de alfabetização (2º e 3º anos) e se houve, durante o processo de escolarização até o 5º ano (término do primeiro ciclo), a apropriação dos pronomes clíticos. Também, foi possível verificar como essa apropriação se deu.

Entre as missões da escola, especificamente no que tange ao ensino de língua, é papel da escola ensinar a leitura, a escrita e incentivar o uso da língua (oral e escrita) nas diversas situações comunicativas. Quando a criança ingressa na escola, contudo, já apresenta um sólido conhecimento sobre as regras de funcionamento da sua língua materna, conforme já referimos. Diferentes estudos ressaltam a importância de não se desprezar este conhecimento linguístico que já é posto em marcha no uso da língua oral (KATO, 1999; BORTONI-RICARDO, 2004; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Dessa forma, é importante partir desse conhecimento (da competência oral) para desenvolver as demais atividades sobre a língua, inclusive no desenvolvimento da escrita, pois, como lembra Oliveira (2005, p. 02), “[...] o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português).”

Após contextualização da pesquisa, informamos que este texto se organiza em torno de quatro seções, além desta parte introdutória. A primeira seção destina-se a algumas considerações sobre o ensino de LP atualmente e, também, sobre as diferenças entre aquisição e aprendizagem de Língua Materna. Na segunda parte, apresentamos alguns aspectos voltados à variação linguística no emprego de clíticos no PB. Em seguida, além dos encaminhamentos metodológicos empregados na pesquisa, trazemos a análise e discussão dos dados obtidos. Por último, com base no andamento do trabalho, tecemos as considerações finais.

## 2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO EMPREGO DOS PRONOMES PESSOAIS CLÍTICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Para iniciar as reflexões desta seção, relembramos que o ensino de LP vem passando por diversas transformações nos últimos documentos oficiais orientadores do ensino de língua. Essas são mudanças que têm resultado em inúmeras discussões sobre os objetivos das aulas de LP. Os documentos e orientações curriculares, produzidos nas últimas décadas, direcionam o ensino de Português a

1 Adotaremos a nomenclatura clíticos/oblíquos átonos ao longo de todo texto, visto que este texto se volta tanto a professores e pesquisadores da área de Letras/Linguística quanto da área de Pedagogia.

2 Os dados dos 2º e 3º anos do EF foram coletados no mesmo contexto dos dados de Martins et.al. (a sair).

partir de uma “perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem” (BRASIL, 2017). Como prova disso, o documento nacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), retoma a definição de linguagem assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997; 1998), que também reconhece a linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesta seção, abordaremos a variação no emprego dos pronomes pessoais clíticos, embasando-nos no estudo de Duarte (2018) para compreender a ocorrência do fenômeno no PB atual.

Os pronomes oblíquos átonos também são chamados de *clíticos* (termo utilizado por nós neste texto). Estes pronomes são nomeados dessa forma, consoante Duarte (2018), por se apoiar em um hospedeiro (uma outra palavra) para ser pronunciado, uma vez que não têm força fonológica. Martins et al. (a sair) comentam sobre “[...] o distanciamento que há entre a gramática do português brasileiro e a gramática da escrita de um brasileiro letrado” (MARTINS et. al, a sair). Podemos dizer que, no Brasil, os clíticos representam um exemplo claro desse distanciamento que há entre a gramática da fala (e por que não da escrita) do PB e a gramática da escrita de um brasileiro letrado (DUARTE, 2012; 2018). Pesquisas sociolinguísticas têm revelado que alguns clíticos estão praticamente extintos em nossa língua (como veremos mais adiante), mas ainda são descritos e prescritos em nossas gramáticas e livros didáticos, que, por sua vez, ainda se inspiram no Português Europeu, conforme vimos na seção anterior.

A respeito do assunto, não é difícil verificarmos que a abordagem dos clíticos nos LDs, por exemplo, se embasa na abordagem das gramáticas normativas, as quais, por sua vez, refletem as “normas lusitanas” do final do século XIX e que, desde aquele tempo, já se distanciavam dos usos na escrita do PB do período colonial (DUARTE; SERRA, 2015, p. 42). Com o passar dos anos, a gramática do PB passou a vigorar nos textos escritos e as mudanças resultaram em “[...] um embate entre traços da gramática lusitana e traços da gramática brasileira, o que leva, frequentemente, a casos curiosos de hipercorreção – traços que não fazem parte nem da escrita de cá nem da de lá!” (DUARTE; SERRA, 2015, p. 42).

É preciso pensar, no entanto, as consequências que esse embate entre a gramática lusitana e a gramática brasileira acarreta para o ensino do Português como Língua Materna. O Português falado no Brasil tem passado por mudanças tão significativas, as quais também ocorrem nas variedades escritas e, mesmo assim, para Duarte (2018), não é raro nos depararmos com inquietações sobre um ensino pautado em conceitos e classificações embasados por manuais reconhecidos pela tradição, que devem ser respeitados, mas que não levam em consideração as mudanças da língua.

É crucial problematizarmos a forma como as gramáticas normativas ainda apresentam os fenômenos linguísticos, já que a gramática com que o aluno inicia o processo de escolarização, adquirida naturalmente antes de chegar à escola e durante a infância, não contém algumas normas que ainda estão presentes na gramática normativa, normas estas que a escola tenta recuperar, ou seja, inserir na gramática da criança, nas aulas de LP (DUARTE, 2018). Entre essas, destacamos a ausência de três pronomes oblíquos átonos/clíticos na gramática da criança que chega à sala de aula brasileira, estamos falando dos pronomes *se*, *o(s)*, *a(s)* e *lhe(s)*, como Duarte (2018) ilustra em (4):

- (4) a. Asfaltou-**se** toda a avenida. / Não se vê mais máquina de escrever.  
 b. O João esteve aqui mas eu não o vi.  
 c. Quando o João esteve aqui eu lhe dei um presente. (DUARTE, 2018, p. 08).

A autora afirma que, devido às mudanças pelas quais o PB passou, os pronomes mencionados foram desaparecendo da nossa primeira gramática (ou seja, da gramática decorrente do nosso processo de aquisição da Língua Materna). O pronome clítico *se*, por exemplo, usado para suspender o agente ou experienciador de uma sentença, é substituído, na primeira gramática, por um pronome pessoal. Sendo assim, as sentenças em (4a) poderão aparecer da seguinte maneira:

- (5) a. *(Eles)* asfaltaram toda a avenida / A avenida foi asfaltada.  
 b. *Você* não vê mais máquina de escrever.  
 c. *A gente* não vê mais máquina de escrever. (DUARTE, 2018, p. 08).

Kato (1999), ao discorrer sobre a perda do clítico *se*, nos apresenta os seguintes exemplos para a compreensão do processo da mudança:

- (6) a. Alugam-se casas.  
 b. Aluga-se casas.  
 c. Aluga casas. (KATO, 1999, p. 210).

Apesar da mudança constatada em (6c), sem o clítico *se*, a autora destaca que os falantes têm “uma clara intuição do que é uma inovação aceitável ou não” (p. 210). Por isso podem usar formas como (7a) e (7b), mas não utilizam, por exemplo, (7c):

- (7) a. Conserta sapatos.  
 b. Ele sentou lá.  
 c. \* Ele matou.

A autora nos coloca que a ausência do pronome é encontrada mesmo na fala dos falantes mais “escolarizados” e “com grau superior” (KATO, 1999, p. 210). Alerta, ainda, que o problema da inserção do clítico para o estudante brasileiro é muito “sério”, nos fazendo pensar sobre os desafios que os professores enfrentam para possibilitar ao aluno a apropriação do clítico, levando em consideração as mudanças linguísticas no PB.

O caso do clítico presente em (4b) acima, Duarte (2018) ressalta que pode aparecer na nossa primeira gramática de duas formas:

- (8) a. [*O João*] esteve aqui, mas eu não vi ele.  
 b. [*O João*] esteve aqui mas eu não vi Ø (DUARTE, 2018, p. 08).

Assim como Kato (1999), Bagno (2007) também explica que os pronomes clíticos de terceira pessoa *o/a/os/as* não são mais utilizados na língua oral (no nosso vernáculo), conforme nos mostrou Cyrino (1994;1997) em seu estudo diacrônico. Casagrande (2007; 2010) mostra que as crianças não adquirem mais esses clíticos no PB. Bagno (2007, p. 52) salienta que esses pronomes só são empregados por pessoas que tiveram acesso à “escolarização formal plena” e somente aparecem em “situações de alto monitoramento estilístico de sua fala, mas, sobretudo na escrita de gêneros textuais mais monitorados”, como já indicava Duarte (1989). Em vez de usar os pronomes clíticos (como “(4) b. O João esteve aqui mas eu não *o* vi”), os brasileiros tendem a utilizar os pronomes retos, a exemplo

de ELE/ELA, ELES/ELAS (conforme 8a), ou usar a estratégia do pronome nulo (exemplo 8b), deixando vazio o espaço que deveria ser ocupado pelo clítico. A possibilidade (8a), apesar de ser muito criticada por gramáticos e professores, é menos utilizada que a forma alternativa (8b). Tanto Bagno (2007) quanto Duarte (2018) afirmam que o brasileiro prefere apagar o pronome a empregar os pronomes do caso reto. E isso deve ocorrer em função da avaliação negativa do seu uso.

Sobre o clítico *lhe* (“(4) c. Quando o João esteve aqui eu *lhe* dei um presente.”), ressalta-se que pode ser substituído por um pronome regido de preposição (9a) ou, inclusive, ser apagado (9b):

- (9) a. Quando [o João]i esteve aqui eu dei um presente [*pra ele*]i.  
 b. Quando [o João]i esteve aqui eu contei a verdade Øi. (DUARTE, 2018, p. 09).

Segundo Bagno (2009), o uso de *lhe* envolve outras questões importantes para reflexão, a saber: (I) “[...] não é em todas as variedades do português brasileiro que ele ocorre com frequência, sendo mais comum em alguns falares nordestinos [...] e em algumas camadas sociais do Rio de Janeiro”; (II) “sua forma no plural, *lhes*, não aparece na fala espontânea de nenhum brasileiro”; (III) “quando usado na língua falada, o *lhe* nunca se refere a *ele* ou *ela*, mas [...] ao pronome *você*, ou seja, é um pronome que o falante usa para designar sempre o seu interlocutor” (BAGNO, 2009, p. 227). Ainda de acordo com o autor, o uso deste clítico (10a) vale o mesmo que o clítico *te* (10b), uso mais propagado no PB:

- (10) a. Eu *lhe* vi ontem na rua, *lhe* chamei, mas *você* não me escutou.  
 b. Eu *te* vi ontem na rua, *te* chamei, mas *você* não me escutou. (BAGNO, 2009, p. 227).

Segundo Bagno (2009), o uso do *te*, para se referir a *você*, resulta no que se chama tradicionalmente de “mistura de tratamento”. O autor explica que, se tomarmos como base o que prescreve as normas gramaticais, o clítico *lhe* só poderia ser utilizado com verbos que regem as preposições *a* e *para*, mas o exemplo (10) mostra que o pronome *lhe* não funciona somente como objeto indireto e, para o autor, tanto faz o uso de *lhe* ou *te* para se referir a *você*. Sabemos que o quadro de pronomes sofreu grandes mudanças no PB. Dentre essas podemos citar “[...] o desaparecimento do *vós*, o uso regionalmente restrito do *tu*, a ampla difusão do pronome *a gente* e, principalmente, o uso universal do *você*” (BAGNO, 2009, p. 230). Segundo o autor, essas mudanças ainda não são exploradas a contento nos manuais gramaticais e livros didáticos atuais e a forma *você* ainda é considerada, muitas vezes, como um pronome de tratamento. No entanto, fica claro que, nos usos da língua, *você* é um pronome pessoal que designa a 2ª pessoa do discurso, mesmo que suas formas verbais correspondam à da 3ª pessoa. Nesse sentido, estamos de acordo com Bagno (2009) ao criticar veementemente a expressão “mistura de tratamento” para ilustrar o uso do TE para se referir a *você*.

Considerando o exposto, no que se refere ao ensino de LP como Língua Materna, faz-se necessário considerar as mudanças que ocorreram em nosso sistema pronominal, tanto no quadro nominativo (com a entrada de *você*, *vocês* e *a gente*), quanto em relação às formas oblíquas átonas, como descrevemos ao longo desta seção (sobre os clíticos *se*, *o(s)/a (s)* e *lhe*), além das formas tônicas.

Reforçamos a distância entre os traços adquiridos em nossa primeira gramática (língua 1) e as normas que ainda servem de modelo para o ensino na escola, principalmente ensino da modalidade escrita da língua. Para Duarte (2012), essa distância nos leva a produzir “[...] uma terceira gramática, com traços de uma e de outra e, ainda, traços que não se encontram nem numa nem noutra” (DUARTE, 2012, p. 52). Sobre essa questão, a autora explica que

[...] formas em extinção ou extintas na fala espontânea, como é o caso dos clíticos acusativo e dativo para referência à terceira pessoa (o,a/lhe) e do clítico indefinido (se), são “adquiridos” ou “aprendidos”, alcançando índices que se aproximam aos da fala lusitana. Curiosamente, a aprendizagem do clítico indefinido *se* traz consigo o uso generalizado da ênclise. Em outras palavras, é comum encontrar formas como *trata-se*, independentemente de haver ou não condicionamento à próclise (porque *trata-se*). Um clítico e uma ordem estranhos à nossa L1 são aprendidos como um vocábulo. Juntamente com o clítico indefinido, a escrita faz renascer o pronome nós (nulo ou expresso) para a indeterminação do agente/ experienciador, uma forma pronominal tão infrequente na fala das gerações mais jovens. Essa concorrência entre o clítico *se* e o uso de *nós* aponta vantagem para a segunda estratégia: afinal é mais fácil lidar com a forma verbal de primeira pessoa do plural do que com o clítico *se*. (DUARTE, 2012, p. 52).

Sabe-se, a partir de estudos anteriores, como Kato (1999) e Duarte (2012), que a escrita contemporânea recupera algumas formas em extinção na fala, mas também implementa formas conservadoras e inovadoras no PB. No entanto, é importante observarmos que o falante culto não leva para a sua fala as formas de segunda gramática, ou seja, essas formas recuperadas pela escrita contemporânea, como também destaca (conforme KATO, 1999). O estudante se limita a utilizar essas formas na escrita e, talvez, na fala muito monitorada. As considerações da autora ilustram, claramente, a heterogeneidade tanto da fala quanto da escrita, o que fica visível entre as produções das crianças que estão em fase de alfabetização, especialmente.

O artigo de Martins et al. (a sair) intitulado *Quais formas e estruturas obsoletas no português brasileiro a escola recupera? uma análise da escrita de alunos do Ensino Fundamental* ilustra muito bem as discussões exploradas até aqui. Os autores partem da hipótese de que “[...] a escola recupera ou deve recuperar formas obsoletas no PB (Duarte, 2013), e ao fazer isso a gramática do brasileiro letrado, depois de anos de escolarização, não corresponde diretamente à gramática do PB adquirida em processo natural de aquisição (Kato, 2005, 2013)” (MARTINS et al., a sair). A partir disso, analisaram textos escritos por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas da cidade de Florianópolis no Estado de Santa Catarina. Os autores buscaram compreender “[...] em que medida a escrita dessas crianças reflete a gramática do PB com (1) sujeitos pronominais preenchidos e (2) um sistema de clítico sem as formas oblíquas de terceira pessoa SE/O/A e LHE”; também investigaram de que modo “[...] a escola recupera, por influência direta da escolaridade, estruturas com sujeitos pronominais nulos e um sistema de clíticos com as formas obsoletas” (MARTINS, et al., a sair).

No que concerne ao sistema de clíticos, os resultados do estudo mencionado indicaram que a mudança no paradigma pronominal do PB se apresentou significativamente nos dados escritos das crianças do 5º ano do EF. Os pesquisadores pontuaram que as crianças se valeram mais das formas de segunda pessoa do singular e da primeira do plural, como podemos ver a seguir:

**Tabela 1:** Distribuição e usos dos pronomes clíticos nos textos

	Textos mais formais	Textos menos formais	Total
1º pessoa singular - ME	0	2	2
2º pessoa do singular - TE (TI)	3	9	12
3º pessoa do singular - O	1	0	1
1º pessoa do plural - NOS, SE, (SI)	1	6	7
Total:	5	17	22

Fonte: Martins et al. (a sair)

No que se refere à segunda pessoa do singular, os pesquisadores totalizaram o uso de 12 clíticos *te* de segunda pessoa, no entanto, “[...] todos ocorrendo com o pronome reto *você*, impacto da entrada das formas *você* e *vocês* como representantes da segunda pessoa do singular, mas trazendo consigo as formas de terceira pessoa com as quais combinavam quando ainda eram pronomes de tratamento” (MARTINS, et al., a sair). As mudanças mencionadas no decorrer deste artigo sobre os clíticos de terceira pessoa - *o*, *a*, *os*, *as* - também puderam ser observadas nos resultados apresentados pelos autores, que notaram “[...] a ocorrência do objeto nulo, em oposição ao emprego do clítico acusativo de terceira pessoa, extinto do paradigma pronominal do PB ainda no final do século XIX” (MARTINS et. al., a sair).

No tocante à primeira pessoa do plural, os autores justificam que o alcance da gramaticalização do SN genérico *a gente* como pronome pessoal sujeito provocou uma reordenação em todo o paradigma relativo à primeira pessoa do plural. Segundo os autores, se inicialmente “[...] o único pronome sujeito empregado, para a primeira pessoa do plural, era o NÓS, este passa a concorrer com a variante A GENTE, que traz seus traços de terceira pessoa de quando era um sintagma nominal genérico.”. Isso explicaria, de acordo com os autores, o emprego do clítico “se” como primeira pessoa do plural. (MARTINS, et. al., a sair).

Partindo dos resultados encontrados (que serão mais bem descritos na próxima seção), Martins et al. (a sair) concluíram que:

Mudanças linguísticas de grande monta (já estabelecidas), como foram as que destacamos no decorrer deste texto só podem ter causado um grande impacto no sistema pronominal de modo a ter como consequência o que vimos nesta análise. Sendo de tão grande impacto e estando tão arraigada na gramática internalizada do brasileiro, é esperado que a recuperação de formas obsoletas, como clíticos de terceira pessoa e o clítico de primeira pessoa do plural, seja de difícil empreendimento na escola (MARTINS et al., a sair).

No entanto, os autores reiteram que a ação da escola parece, aparentemente, recuperar formas obsoletas em alguns contextos, principalmente em textos mais formais. A questão é que essa recuperação não faz com que, por exemplo, as crianças usem o mesmo clítico acusativo de terceira pessoa do Português Europeu, conforme Kato (1996) chama atenção. Ocorre, dessa maneira, a apropriação de algumas formas obsoletas, mas empregadas estruturalmente de outra forma, em relação a outros momentos da história do PB.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As produções textuais escritas que constituíram o *corpus* da pesquisa foram produzidas no ano de 2016 por crianças de escolas públicas da grande Florianópolis no Estado de Santa Catarina. São produções que foram coletadas em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I dentro do projeto “Aprendizagem da língua escrita: interfaces com as TIC”. Os textos fazem parte do acervo da professora Lucilene Lisboa Liz, coordenadora do projeto mencionado, na época.

A escrita dos textos foi proposta pela professora regente das turmas em sala de aula juntamente com estagiárias do curso de Pedagogia. Os textos foram classificados no acervo do projeto como Bilhete Formal e Bilhete Informal. Para a coleta dos textos considerados formais, as crianças escreveram um bilhete direcionado à diretora da escola, solicitando melhorias para a instituição. Considerando a especificidade da proposta – escrita direcionada à diretora da escola – as professoras exploraram com as crianças o cuidado com a escrita, o cuidado com a norma culta, por se tratar de uma situação mais formal.

Em outro momento, os estudantes foram motivados a escreverem o texto considerado informal. Nessa proposta, as crianças deveriam escrever um bilhete para um amigo, um convite para brincar. Para a coleta desse comando de produção, diferente do bilhete para a diretora, a turma ficou mais à vontade para escrever o texto, desde que considerassem a situação proposta. Ressaltamos, como Martins et al. (a sair), que os textos foram escritos na escola, mas trata-se de uma atividade não monitorada, pois as professoras não interferiram no processo de produção. Assim, somando os textos do gênero mais formal (12 produções de 2º ano e 12 de 3º ano) e do gênero considerado mais informal (7 textos de 2º ano e 17 do 3º ano) utilizamos, do acervo de Liz (2016), o total de 48 textos que serviram à nossa análise apresentada na próxima seção.

Relembramos que também comparamos os dados encontrados em nosso *corpus* de pesquisa com os dados analisados por Martins et al. (a sair) em textos de alunos do 5º ano do EF, que também foram coletados a partir dos procedimentos recém destacados e fazem parte do acervo já mencionado. A seguir, encontram-se a análise e a discussão dos dados elencados para nossa pesquisa.

## **4 OS PRONOMES PESSOAIS CLÍTICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Com o intuito de atender ao principal objetivo da pesquisa, analisar se durante o processo de aprendizagem da Língua Materna – nos anos iniciais do Ensino Fundamental – houve a apropriação do sistema de clíticos pronominais pelos aprendizes, apresentamos, nesta seção, a análise qualitativa de textos produzidos por estudantes de 2º e 3º anos do EF. Também é de nosso interesse, conforme descrito desde a parte introdutória do artigo, relacionar os dados encontrados em nosso *corpus* de pesquisa com os dados analisados por Martins et al. (a sair) em textos de alunos do 5º ano do EF. Dessa forma, poderemos relatar como o fenômeno se apresentou na escrita das turmas que estão em fase de aquisição e aprimoramento da escrita (2º e 3º anos) e se houve, durante o processo de escolarização até o 5º ano (término do primeiro ciclo), a apropriação do sistema de clíticos e como essa apropriação se deu.

Não podemos perder de vista que, para grande parte de nossas crianças, aprender a escrever equivale a aprender uma segunda língua, conforme Kato (1999); isso porque temos de considerar que, ao chegar à escola para ser alfabetizadas, as crianças já apresentam um conhecimento bastante sólido sobre as normas de funcionamento da sua língua, como já mencionado anteriormente. Posto isso, entendemos que o papel da escola não é ensinar o estudante a falar, mas ampliar a competência oral de que já dispõe e, inclusive, partir dessa competência para desenvolver o domínio da língua escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

No percurso do processo de aprendizagem da língua escrita, a criança se pauta na sua fala, nos conhecimentos que apresenta sobre a língua oral e os materializa em sua escrita (cf. OLIVEIRA, 2005; LEMLE (2007). E apesar de haver uma tendência de a criança escrever, nos estágios iniciais do processo de alfabetização, da maneira como fala, na medida em que avança na aprendizagem da escrita, vai inserindo novas formas à sua gramática. Nesse sentido, é importante que a criança compreenda que existem diferentes usos da língua tanto para a oralidade quanto para a escrita. Ocorre, também, que a escola e o próprio contato com a escrita acabam recuperando uma série de aspectos prescritos pelas tradições gramaticais, inclusive fenômenos quase em extinção na língua e, se isso for feito de modo intencional e planejado, consegue-se desenvolver a consciência linguística desses estudantes.

Em nosso estudo, as produções textuais analisadas foram escritas por crianças em fase de alfabetização, 2º e 3º anos (anos iniciais). Destacamos, mais uma vez, que analisamos esse corpus observando como e se os clíticos são usados pelas crianças. Ao fazer isso, observamos que muitas dessas formas pronominais, aquelas que ainda se conservam em ambientes mais formais de uso da língua, não fazem mais parte da gramática do PB atual e, portanto, não fazem parte do repertório linguístico da criança que chega à escola. Com isso, queremos destacar que esses clíticos, uma vez inseridos na gramática das crianças, serão incorporados paulatinamente, à medida que esta avança no processo de aprendizagem da língua. Isso parece justificar, então, a reduzida ocorrência desses clíticos na escrita dessas crianças nesta etapa da escolarização, como mostram os dados:

(11) “você *mí* encinar abaixar a música e depois jogar pleisteixon” (Informante C 093-I)

(12) “Diretora obrigado por tudo que você fez pra todas pessoas pela comida pelo projeto e pela a professora *me* encinasse ta e pela ed. física também obrigado (Informante C09-3 F)

(13) “Renata você é minha melhor amiga *te* amo” (Informante C13-3 I)

Esses dados mostram que, dos 48 textos analisados (19 produções de 2º ano e 29 produções de 3º), encontramos um total de três registros de clíticos na amostra, todos do 3º ano. Considerando as características de escrita dos textos, bilhete escrito ao colega (gênero considerado mais informal) e carta/bilhete à diretora (gênero considerado mais formal), foram encontradas duas ocorrências do pronome de primeira pessoa do singular *me* (uma delas grafada como *mí*), exemplos (11) e (12). O exemplo (11) foi registrado em um bilhete ao colega (mais informal), enquanto o exemplo (12) está na carta à diretora (mais formal). E, por fim, o clítico de segunda pessoa do singular *te* (13), que foi utilizado também em um texto mais informal.

Na análise de Martins et al. (a sair), nos textos de 5º ano<sup>3</sup>, também foram destacadas poucas ocorrências de clíticos, distribuídas entre a primeira, segunda e terceira pessoas do singular e a primeira do plural. No entanto, nos deparamos com os usos de 3 clíticos em nosso corpus, enquanto os autores encontraram um total de 22 usos pelas crianças do 5º ano, conforme mostra a tabela (1) acima.

Nos textos de 5º ano, percebemos que os clíticos começaram a fazer parte do repertório escrito dos estudantes, principalmente as formas pronominais átonas que dizem respeito à segunda pessoa do singular (TE). Com relação ao pronome *te*, Martins et al. (a sair) notaram três ocorrências em textos formais e 9 ocorrências em textos menos formais, que foram combinadas com a forma *você* na função de sujeito, conforme exemplos abaixo:

(14) “eu queria *te* convidar pra ir la na minha casa [...] eu agradeceria se *você* vinhesse para minha casa[...]” (Informante C0351 I)

(15) “queria *te* convidar para ir na minha casa pra gente brincar se *você* for vai ser muito legal.” (Informante C0152 I) (MARTINS et al. a sair).

Em nossos dados de pesquisa (2º e 3º ano), também encontramos o registro do clítico *te* combinado com o pronome reto *você*, conforme podemos acompanhar em (16):

(16) “Renata *você* é minha melhor amiga *te* amo” (Informante C13-3 I)

3 Importante destacar que a turma de 5º ano é da mesma escola das duas turmas analisadas aqui.

Os recortes (14), (15) e (16) ilustram o que os compêndios gramaticais equivocadamente rotulam como “mistura de tratamento”. Lopes (2013) menciona a entrada de *você* e *a gente* no quadro dos pronomes para explicar o fenômeno recém apresentado. Segundo ela, a forma *você* “[...] originada de uma expressão nominal de tratamento (Vossa Mercê) que leva o verbo para a terceira pessoa do singular [...] manteve algumas propriedades mórficas que acarretaram mudanças no quadro dos pronomes” (LOPES, 2013, p. 103). Ocorre, conforme a autora, que a especificação de 3ª pessoa se mantém, ainda que a interpretação semântico-discursiva seja de 2ª pessoa do singular (LOPES, 2013, p. 103). Disso decorrem algumas alterações que atingem tanto os clíticos quanto os pronomes possessivos, pois as novas possibilidades combinatórias – *você* com *te*, *teu/tua* – se tornam mais usuais, conforme mostra Lopes (2013, p. 103) em (17):

(17) *Vocêi* disse que eu *tei* acharia na faculdade para pegar o *teui* livro.

Acontece que a gramática tradicional condena a “mistura de tratamentos” e prescreve apenas as combinações propostas em (18), como vemos em Lopes (2013, p. 103):

(18) *Vocêi* disse que *oi* acharia na faculdade para pegar o *seui* livro.

Ao compararmos aos dados das crianças em fase de alfabetização, é notório que, no 5º ano, as crianças começaram a inserir o clítico *te* com mais frequência em seu repertório. Foram 12 registros encontrados na turma do 5º ano, enquanto destacamos apenas um registro em um dos textos de 3º ano. O mesmo aconteceu em relação aos dados de primeira pessoa do plural. Houve uma ocorrência do clítico *nos*, em texto mais formal de 5º ano, e em todos os outros dados de primeira pessoa do plural, as crianças empregaram o clítico *se* (escrito por elas muitas vezes como *si*), num total de 6 dados. Nos textos de 2º e 3º anos, as crianças não empregaram nenhuma vez os clíticos mencionados. No que concerne à 1ª pessoa do singular *me*, foram dois registros em nosso corpus de análise e, também, dois usos nos dados de Martins et al. (a sair).

Os dados expostos mostram que, no processo de escolarização até o 5º ano, os estudantes aumentaram gradativamente o seu repertório de uso dessas formas pronominais. Constatamos baixa frequência do sistema pronominal em tela nas etapas de alfabetização, mas o cenário começa a mudar quando observamos os registros dos pronomes na escrita de estudantes de 5º ano. Isso nos leva à hipótese de que, quanto mais avançam os anos de escolarização, maior ainda será o emprego dos clíticos, nos dados de escolares. Além disso, reforça o que já mencionamos em outros momentos, ou seja, que o contato com a escola e a escrita formal proporcionam a aprendizagem de algumas formas não inseridas na primeira gramática da criança.

Embora as ocorrências registradas por Martins et. al. (a sair) se destaquem em relação aos registros listados por nós, ainda assim são índices muito baixos, como sinalizam os próprios autores. Dessa forma, quando notamos a baixa frequência de uso dos clíticos em nosso *corpus* de análise, passamos, imediatamente, a observar quais estratégias foram empregadas no lugar dos clíticos pronominais. Sendo assim, observamos que, na ausência dos pronomes átonos, as crianças usaram pronomes pessoais retos ou formas nulas, como veremos na sequência.

Com relação aos pronomes retos, tivemos 5 ocorrências, conforme podemos acompanhar:

- (19) a. “tainara eu quero convidar *você* para ir na minha casa. no sábado”  
(Informante C01- 2 I)
- b. “Bruna eu quero convidar *você* para ir na minha casa brincar de bola”  
(Informante C04-2 I)
- c. “Bruna eu quero convidar *você* para ir na minha casa brincar de Barbie no sábado”  
(Informante C09-2 I)
- d. “João gostaria de convidar *você* pra vir na minha casa” (Informante C04-3 I)
- e. “Eu adoro *você*. diretora *você* pode fazer uma casinha rosa”. (Informante C08-3 F)

Os recortes (19a), (19b) e (19c) foram registrados em dados de estudantes do 2º ano, no bilhete considerado mais informal (a proposta era convidar um amigo para brincar). O dado (19d), como se pode ver, também foi retirado do gênero bilhete informal, mas da turma de 3º ano. Em (19 e), a utilização da forma tônica foi encontrada em uma das cartas do 3º ano para a diretora. Ao atentarmos ao uso do pronome reto *você*, apresentado nas ocorrências em (19), observamos que este pronome foi empregado em função de objeto direto.

De acordo com a norma padrão, seria o caso de utilizar aqui a forma oblíqua *te*. Por que, então, isso não acontece? Ao observarmos o pronome pessoal reto empregado em função de sujeito, nos dados analisados, percebemos que as crianças empregam, para a segunda pessoa do singular, a forma *você*, e não a forma *tu*. Como já é sabido dos estudos diacrônicos do PB4, relacionados ao sistema pronominal, nossos dados confirmam o emprego da forma *você*, inicialmente um pronome de tratamento, agora como o pronome pessoal de segunda pessoa do singular. No entanto, a forma *você* trouxe consigo a forma verbal com a qual era empregada quando pronome de tratamento, ou seja, a da terceira pessoa do singular. Isso fez com que todo o sistema pronominal relacionado à segunda pessoa, no que se refere à forma *você*, se associasse à terceira pessoa do singular. Logo, o pronome a ser empregado, na função de objeto, seria *o/a*, a depender do gênero de referência da pessoa com quem se fala.

O emprego de *você* ao invés de *te* e *o/a* é fruto das mudanças ocorridas no paradigma pronominal do PB, no que diz respeito ao emprego das formas retas também para funções de objeto e não somente para função de sujeito, como tradicionalmente é ensinado nas salas de aulas. Na ausência dos pronomes clíticos *o/a* da gramática do falante, emprega-se a forma reta, ou seja, *você*. A forma oblíqua *te* também é uma opção, como pudemos ver no exemplo (16), repetido abaixo:

- (22) “Renata *você* é minha melhor amiga *te* amo” (Informante C13-3 I)

No entanto, por algum motivo, as crianças optaram por usar, na maior parte das vezes (em 5 das 6 retomadas da segunda pessoa do singular em função de objeto direto), o pronome reto *você*. A explicação que podemos buscar para essas escolhas diz respeito, primeiro, à ausência da aquisição dos pronomes clíticos *o/a/os/as* no PB atual (CASAGRANDE, 2007; 2010) e sua consequente ausência da gramática das crianças que chegam à escola para serem alfabetizadas; segundo, a possibilidade no PB atual de fazermos a denominada “mistura de tratamento”, amplamente condenada pela gramática normativa, segundo a qual a forma oblíqua *te* só poderia ser usada com o pronome reto *tu* e a forma *você* deveria, então, ser empregada com as formas *os/as*; formas ausentes na gramática da criança. Na ausência destes últimos e impedimento da forma *te*, emprega-se a forma reta *você*, assim como a forma reta *ele*, empregada em (21) acima.

4 Para uma discussão mais geral sobre isso, é possível consultar Gorski e Coelho (2009), Lopes (2013), Martins et.al (2014), entre outros.

Martins et al. (a sair) também identificaram o uso de formas tônicas, em lugar dos pronomes clíticos, nos dados de 5º ano. Foram duas ocorrências, destacadas:

- (23) a) “eu tenho que agradecer *pra você*” (Informante 0151)  
 b) “obrigada [...] por ter também realizado o nosso pedido de ter separado *nós* dos grandes...” (Informante C0152 F)

No tocante ao uso do pronome reto em lugar do pronome oblíquo, exemplo (23b), fenômeno característico do PB, os autores observam que o fenômeno continua fazendo com que “[...] o português perca sua identidade com o sistema de casos do latim, já que o sistema pronominal era um dos únicos espaços da gramática do português que mantinha essa identidade com aquela língua” (MARTINS et al. a sair). Como exemplo, os pesquisadores citam a ocorrência dos clíticos acusativos de terceira pessoa (*o/a/os/as*), pois já se sabe que eles não são mais adquiridos no PB, devido ao processo de mudança que extinguiu tais formas pronominais do paradigma pronominal do PB (conforme Cyrino 1994, 1997). Estando estes clíticos ainda presentes em textos que circulam na sociedade, parece-nos importante que sigam sendo considerados no ensino, nas aulas de LP, e que sejam recuperados via escolarização, ainda que seja com o propósito de auxiliar na leitura e interpretação de textos escritos e em alguns contextos de uso formal da língua oral nos quais as crianças encontrarão fartamente os clíticos.

Assim, reiteramos a importância de refletir sobre as mudanças citadas e como impactam no ensino de LP, uma vez que o processo de aquisição da linguagem empreende as formas inovadoras com as quais as crianças vão chegar à escola para serem alfabetizadas. É certo que as crianças brasileiras poderão empregar formas tônicas tanto para função de sujeito quanto objeto e que, na escola, vão se deparar com formas obsoletas da língua. Disso decorre um grande desafio para os professores: conduzir o processo de ensino de modo a fazer com que as formas obsoletas sejam inseridas na gramática periférica<sup>5</sup> do estudante. Quanto a isso, Martins et al. (a sair) fazem alguns questionamentos: “[...] essas formas obsoletas realmente conseguem ser recuperadas pela escola? A escola dá conta de recuperar as “perdas linguísticas”, nos termos de Kato (1999), pelas quais a língua tem passado?” São perguntas que serão retomadas no decorrer da nossa análise.

Além dos pronomes retos, observamos, também, que as crianças empregaram formas nulas, em lugar dos clíticos, como podemos observar abaixo:

- (24) a. “diretora Sonia eu gosto da escola do jeito que é eu quero agradecer Ø”  
 (Informante C04-2 F)  
 b. “eu adoro [a escola]i mais eu acho que precisa melhorar Øi e ter mais educação”  
 (Informante C12-3 F)  
 c. “obrigado por estar fazendo [os telhados]i da quadra e faze Øi logo por que eu quero brincar e os alunos dietora”.(Informante C13-3 F)  
 d. “João Vitor você quer ir na minha casa? Jogar videogamei eja aproveita Øe com vida o Cauã para jogar. Øi (Informante C03-3 I)  
 e. O alissom pede pra tua mãe ou paí auguem da tua familia ta se não deixar Ø tudo bem não tem empportancia se teu paí ou tua mãe deixar Ø vai as 7h [...].  
 (Informante C09-3 I)

5 Com base em Kato (2005), a gramática periférica seria uma gramática que se constrói a partir do processo de escolarização, mas que não substitui as formas que as crianças adquiriram no processo de aquisição da Língua Materna, formas essas que fazem parte da gramática nuclear do falante.

Dos dados acima, com exceção de (24a), registrado por um dos estudantes do 2º ano, os demais foram escritos por crianças do 3º ano. Dois dados (24b) e (24c) foram retirados do gênero mais formal e os dados (24d) e (24e) foram retirados do gênero mais informal. Os dados em (24b) e (25) mostram uma tendência do PB, em que o brasileiro prefere apagar o pronome, produzindo (24b), por exemplo, a utilizar o pronome pessoal do caso reto como complemento, o que geraria (25):

(25) “eu adoro [a escola]i mais eu acho que precisa melhorar *elai* e ter mais educação”

Dentre as variantes empregadas neste contexto sintático em que está o pronome reto *ela*, a chamada posição de objeto direto anafórico, a que sofre mais estigma é justamente o pronome reto. O objeto nulo (exemplos de 24) é imperceptível e, por isso, mais comum, quando não se tem domínio do emprego do pronome clítico.

Em referência às formas nulas, Martins et al. (a sair) atentaram para 10 ocorrências presentes nas produções do 5º ano, são elas: 5 de objetos diretos nulos com antecedente [-animado], como em (26a), 1 ocorrência de objeto nulo de segunda pessoa do singular, como em (26b), e 4 dados de objeto nulo sentencial, como em (26c):

- (26) a) “minha mãe me dara mais 100 reais nós podemos dividir  $\emptyset$ ” (Informante C0 851 I)  
 b) “[...] e aí você vai ir??? [...] você vai ir s ou n? tá não perguntei  $\emptyset$  o mais importante você pode ir?” (Informante C 0551 I)  
 c) “você pode vim na minha casa brinca comigo ... nós vamos para coque luga que você quiser pergunta a sua mãe si ela deixa  $\emptyset$ ” (Informante C 0952 I)

Em nosso *corpus* de análise, não houve muita diferença, em termos de quantidade, entre o uso do objeto nulo e o uso de pronome reto em função de complemento. Na análise realizada por Martins et al. (a sair), a diferença foi um pouco mais considerável, pois registram apenas dois exemplos de formas tônicas (*pra você* e *nós*) em lugar de clítico e 10 ocorrências da forma nula.

Para compreendermos a representação do objeto direto realizada pelas crianças, podemos recorrer a Martins, Vieira e Tavares (2014), que apresentam as diferentes estratégias usadas no PB para o preenchimento da posição de objeto direto e também evidenciam o uso do objeto nulo como uma das estratégias mais recorrentes na língua, como vamos ver:

- (27) a. A Maria *me/te/lhe/o/a/os/as/lhes* encontrou na rua.  
 b. A Maria encontrou (*eu*)/ *você/tu/ele/ela/(nós)/a gente/vocês/eles/elas* na rua.  
 c. A Maria encontrou *a Marly* na rua.  
 d. A Maria encontrou  $\emptyset$  na rua.  
 e. A Maria disse que *encontrou todo mundo na rua*. (MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014, p. 24).

Segundo os autores, o objeto direto pode ser representado no Português por: um pronome oblíquo átono (27a); um pronome não oblíquo (27b); um sintagma nominal (27c); por um pronome nulo (27d); ou, ainda, por uma oração completiva de verbo - ou oração subordinada substantiva objetiva direta (27e). Ao explicar sobre os complementos pronominais (27a) e (27b), os pesquisadores afirmam, com base nos estudos de Cyrino, Nunes e Pagotto (ANO), que podemos encontrar os seguintes padrões no Português culto falado no Brasil:

para a primeira pessoa do singular, o clítico *me* é a forma de realização do objeto direto (embora o pronome não oblíquo *eu* possa ser encontrado em algumas variedades); para a primeira pessoa do plural, as formas são o clítico *nos* e a forma não oblíqua *a gente* (embora mais uma vez o pronome não oblíquo *nós* também possa ser encontrado em algumas variedades); para a segunda pessoa do singular e do plural, as formas são, respectivamente, os clíticos *te*, *lhe* e o pronome *você* - sendo o *te* a forma mais recorrente -, e o pronome *vocês*; para terceira pessoa singular e plural, os pronomes clíticos *o(s)*, *a(s)* e *lhe(s)* apresentam uma frequência muito baixa [...] e as formas não oblíquas marcadas com acusativo e as formas não oblíquas *ele(s)* e *elas (s)* “são raras” na fala culta; ainda referente à terceira pessoa, aponta-se a ausência do clítico neutro *o*. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 24).

A partir dessa discussão, os autores reiteram que as formas oblíquas marcadas com acusativo e as formas não oblíquas não são muito usadas na fala culta brasileira. Partindo disso, concluem que a estratégia mais utilizada para a retomada do objeto anafórico de terceira pessoa no Português atual é aquela com objeto nulo. É, no entanto, interessante perceber que o quadro apresentado quase nunca é mencionado no ensino de LP no Ensino Fundamental ou no Médio, quase não se comenta nada sobre o objeto nulo.

Ressaltamos, mais uma vez, que as crianças de 2º e 3º anos empregaram duas vezes o clítico *me* e uma vez o clítico *te*. Em contrapartida, nos textos de 5º ano, Martins et al. (a sair) constataram 22 ocorrências de clíticos. Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que “as pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74). A escola, nesse aspecto, participa de uma forma muito relevante na aquisição desses novos recursos.

Se assumimos então que é papel da escola ampliar o repertório linguístico das crianças, facultando-lhe à aprendizagem das formas que não dominam, enfatizamos a importância de uma abordagem dos clíticos na escola, visto que tais formas serão encontradas pelas crianças em diferentes gêneros secundários, desde o ideário dos contos clássicos, livros didáticos até as próprias legislações. Retomando o aspecto do emprego dos clíticos, então, constatamos que os estudantes do 2º ano não empregaram nenhuma dessas formas pronominais e recorrem a um objeto nulo ou a formas retas para preenchimento da função de objeto direto. Nos textos do 3º ano, também houve um reduzido número de clíticos, mas as formas começam a aparecer (*me* e *te*). Já no 5º ano, as crianças passaram a utilizar com mais frequência os clíticos, aumentando a ocorrência de *te* e inserindo clíticos como *se*, *o* e *nos* em vez de formas nulas ou preenchidas com as formas pronominais tônicas/retas. É possível observar, portanto, que o processo de escolarização do 2º ao 5º ano possibilita a aprendizagem de alguns pronomes clíticos não adquiridos na aquisição da língua pela criança ou que são pouco frequentes nos dados do PB a que as crianças estão expostas. No entanto, notamos que ainda não utilizam a forma de acordo com o que propõem os manuais tradicionais, basta tomar como exemplo a chamada “mistura de tratamento” envolvendo a combinação dos pronomes *você* e *te*. Dada a complexidade do cenário de mudanças no paradigma pronominal do PB, é bem provável que a “correção” dessa “mistura de tratamento” só se dê em etapas mais avançadas da escolarização, se isso, de fato ocorrer.

Entendemos, assim como Martins et al. (a sair), que a escola parece estar recuperando alguns clíticos não adquiridos pelas crianças. Além disso, ao chegar à escola, o sujeito, mesmo sendo usuário competente da sua Língua Materna, precisa ampliar os seus recursos comunicativos para interagir de acordo com as demandas sociais, já que essas definem o uso linguístico adequado às tarefas comunicativas, bem como de acordo com cada gênero textual (BORTONI-RICARDO, 2004).

Evidenciamos que conduzir os estudantes ao aprendizado dos clíticos, de acordo com o que propõem os compêndios gramaticais, constitui um grande desafio para os professores, visto que são necessárias uma formação inicial e continuada sólidas com constantes atualizações em pesquisas na área. Não podemos esquecer, ainda, que cada turma possui características específicas, contextos sociais e variedades linguísticas diferentes. Sobre isso, nos chamou atenção, nos dados de 2º e 3º anos, o fato de as crianças apresentarem a escrita muito reduzida do gênero carta, por exemplo, com pouco volume de dados e algumas dificuldades apresentadas na produção da estrutura do gênero, bem como na construção do texto. Algo que precisa ser investigado em termos de produção, condições sociais, acesso à leitura e à escrita antes de chegar à escola, grau de escolaridade dos pais, etc., já que fatores sociais não podem e não devem ser ignorados.

De todo modo, há muito a ser trilhado, em grande medida, porque há uma lacuna enorme entre as formas que as crianças produzem quando chegam à escola e o que encontram em abundância em gêneros textuais/discursivos diversos, entre esses os de literatura infantojuvenil e os próprios livros didáticos. Precisamos, nesse sentido, atentar para a perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa como algo crucial para o ensino. Assim, enfatizamos, novamente, que estudos desta natureza não podem mais ficar restritos a publicações da área de Linguística, mas devem ser discutidos, analisados e trabalhados nos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LP na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos a discutir aqui se o processo de aprendizagem, na alfabetização e nas etapas subsequentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitam a aprendizagem dos pronomes pessoais clíticos não adquiridos na aquisição da língua pela criança. Os resultados de nossa análise mostraram que o sistema de clíticos pronominais apareceu muito pouco na escrita de crianças em fase de alfabetização. Mas o cenário muda ao compararmos esta escrita em fase de alfabetização com as produções escritas de crianças do 5º ano, conforme Martins et. al (a sair). No entanto, conforme os próprios autores concluíram, é visível que as crianças empregaram os clíticos considerando a mudança linguística pela qual passou e continua passando o fenômeno no PB. Em razão disso, não utilizam as formas de acordo com o que prescreve a gramática normativa, a exemplo dos clíticos acusativos de 3ª pessoa. Mas é inegável o fato de que a escolarização apresenta um impacto e parece recuperar a aprendizagem de alguns clíticos não adquiridos pela criança durante o processo de aquisição da língua.

Sabemos que os pronomes pessoais clíticos, mesmo os que já desapareceram na fala espontânea, ainda são exigidos socialmente na fala/escrita formais. Adicionalmente, reiteramos que um dos maiores objetivos do ensino é dotar os estudantes de possibilidades de produzirem gêneros textuais/discursivos secundários (mais formais). Sendo assim, ressaltamos, a partir das considerações realizadas no decorrer deste artigo, que os professores, pedagogos e de LP, têm um grande desafio, que é o de possibilitar à criança durante o processo de escolarização a apropriação do clítico. Veja, quando falamos em ampliação, estamos falando em adicionar formas ao repertório linguístico e jamais eliminar as que a criança já apresenta; não se trata, portanto, de substituição, mas de gerar condições, por exemplo, para que uma criança ingressante na alfabetização consiga realizar, por exemplo, a leitura e a interpretação de um conto clássico ou mesmo de um enunciado do livro didático sem maiores dificuldades com essas formas pronominais.

Nesse sentido, é crucial ao docente considerar o conhecimento linguístico que as crianças adquirem na infância, antes do processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que trabalhe, a partir desse conhecimento adquirido como Língua Materna, as dificuldades que as crianças demonstram ao encontrarem essas formas gramaticais nos mais diversos contextos de leitura, de oralidade e de escrita. A partir de uma observação cuidadosa e atenta, norteada por saberes adequados, o docente poderá contribuir na superação de algumas dificuldades apresentadas pelas crianças já em fase de alfabetização, as quais poderão ampliar seu repertório linguístico e progredir de forma mais consciente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da oralidade em contextos formais de uso da língua.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. R. N.; COELHO, I. L. Concordância de 1ª pessoa do plural na escrita escolar. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 79-120.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Não é errado falar assim! em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, p. 45-62, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2001.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CASAGRANDE, S. *A Aquisição do objeto direto anafórico em Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2007.
- CASAGRANDE, S. *A correlação entre aspecto e objeto no PB: uma análise sintático-aquisicionista*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2010.

- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CYRINO, S. *O objeto nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 1994.
- CYRINO, S. *O Objeto nulo no Português do Brasil*. Londrina: UEL, 1997.
- DUARTE, M. E. L. Sobre o ensino da gramática nos níveis fundamental e médio: Por que, quando e como?. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.19, n. 30, jan/jun., p. 41-60, 2012
- DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística na descrição da escrita contemporânea. In: MARTINS, M. A. e TAVARES, M. A. (Orgs). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa*, v. 5. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino. Natal: EDUFRN, 2013. pp 117-144.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. Gramática(s), Ensino de Português e “Adequação Linguística”. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun., p. 31-55, 2015.
- DUARTE, M. E. L. ReVEL na Escola: sobre pronomes pessoais na fala e na escrita. *ReVEL*, vol. 16, n. 30, 2018. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/ab187dd7d6ef4ffb52e090cf046f2be8.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2019.
- FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística*. Língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- GÖRSKI, E.; COELHO, I. Variação linguística e ensino de gramática. *Working Papers Linguística*. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em: 15/08/2017.
- KATO, M. A. A Gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In.: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U. do Minho), p. 131-145, 2005.
- KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In.: CABRAL, L. G; MORAIS, J. (orgs). *Investigando a Linguagem*. Ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis. Editora Mulheres, 1999. p. 201-221.
- LIMA, M. D. A. O. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. IN: VIEIRA, Sílvia Rodrigues (org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, p.107-143.
- MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.R; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTINS, M. A. et. al. *Quais formas e estruturas obsoletas no português brasileiro a escola recupera? uma análise da escrita de alunos do Ensino Fundamental*. a sair.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

ROCHA, R; MARTINS, C. Uso e ensino dos tempos e modos verbais numa perspectiva sociolinguística. In.: BORTONI-RICARDO, S.M. et.al. (org) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014. p. 181-203.

SIMÕES, L. J.; SOARES, S.M. Concordância nominal na fala infantil: implicações para a escola. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. et al. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VIEIRA, S. R. Contribuições dos estudos de fenômenos variáveis em continuum de gêneros textuais: para uma pedagogia da variação linguística. VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. (Org.). *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019. p. 103-111.

Recebido em: 17/11/2021

Aceito em: 15/03/2022