

Variação linguística e ensino de Português, Língua Não Materna: o caso dos pronomes átonos

ANA COSTA

ana.costa@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Para o desenvolvimento de níveis superiores de proficiência comunicativa em PLNM, é crucial promover a consciência linguística da variação geográfica, social e situacional. As aprendizagens linguísticas a desenvolver devem, para isso, ter em consideração a complexidade de «regras variáveis» (Vieira, 2008). Uma oficina gramatical e tarefas de leitura exemplificam atividades metalinguísticas que podem apoiar um percurso de consciencialização do funcionamento de pronomes átonos.

Palavras-chave:

Português, Língua Não Materna; Português, Língua Estrangeira; variação social; variação situacional; pronomes átonos; consciência linguística.

Abstract

The development of high communicative skills depends on the awareness of linguistic variation, namely geographic and social variation, as well as style. Grammar teaching must, therefore, integrate the complexity of «variable rules» (Vieira, 2008). A grammar lab and reading tasks are presented as examples of metalinguistic activities that may support a pathway for the awareness of the properties of clitics.

Key concepts:

Portuguese, Second Language; Portuguese, Foreign Language; social variation; style; clitic pronouns; linguistic awareness.

Introdução

Numa perspetiva tradicional de ensino da(s) língua(s), a variedade linguística que é objeto de ensino é, por regra, exclusivamente a norma. A utilidade de se tomar por referência este dialeto¹ – a norma –, que integra os registos mais formais e padronizados de uma língua, é inegável como enquadramento facilitador das aprendizagens, em particular nos níveis de iniciação a uma língua estrangeira. Contudo, com distintos graus de incidência, os diversos contextos de aquisição e de aprendizagem de segundas línguas são, naturalmente, permeáveis à variação linguística. Este é, aliás, um desafio que não pode ser ignorado na reflexão sobre o ensino do Português, Língua Não Materna² (PLNM).

1. Variação linguística e ensino de PLNM

Em diversos pontos do planeta, a língua portuguesa é aprendida em contextos extremamente diversificados. Em algumas províncias de

Angola, crianças que falem naturalmente nos seus ambientes familiares línguas nacionais aprendem o português como segunda língua (L2), pela interação com contextos de sociabilização como o início da escolarização e a aprendizagem da leitura e da escrita. Além do contacto com a diversidade linguística do seu país, o português que adquirem corresponde a uma das variedades africanas desta língua. Devido à atual ausência do reconhecimento de uma norma para esta variedade, podem ainda contactar com estratégias e materiais de ensino formatados pela norma europeia (Adriano, 2014).

A milhares de quilómetros desse país africano, em países da Escandinávia, as crianças têm consagrado o direito de aprender, pelo menos em fase de escolarização, a sua «língua materna», que é o termo adotado por currículos como o sueco para referir a língua falada nas famílias emigradas, ou seja, a sua «língua de herança»³. Uma criança que comece a adquirir o português com os pais ou com um dos pais, a par do sueco ou do dinamarquês na escola, pode desenvolver as suas

¹ Para uma discussão do entendimento da norma como um dialeto entre outros em contexto educativo, leia-se «What is Standard English», em Hudson (1998, pp. 39-57).

² Neste artigo, o conceito «português, língua não materna» é assumido como hiperónimo de todos os conceitos referentes a contextos em que o português é adquirido ou aprendido como uma segunda língua; por «língua materna» entende-se a

primeira língua a ser adquirida, pelo processo natural e espontâneo de aquisição da linguagem. Os casos de aquisição simultânea de duas ou mais línguas primeiras são considerados bilinguismo. Sobre aquisição do português como língua não materna, leia-se Madeira, 2017; sobre bilinguismo, incluindo o português, leia-se Almeida & Flores, 2017.

³ Sobre o conceito «língua de herança», leia-se Melo-Pfeifer (coord.) (2016).

competências linguísticas e comunicativas com um professor, normalmente português ou brasileiro, em turmas de «língua materna» com crianças de famílias oriundas de diversos territórios de língua oficial portuguesa. A riqueza de variedades linguísticas em contacto dilui, pela força da comunicação, qualquer representação normativa associada aos materiais de ensino que possam ser usados.

E mesmo em contextos mais formais de aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE) por estudantes estrangeiros em instituições de ensino superior em Portugal, o contacto com a variação linguística introduz um desafio que, a ser ignorado, torna as aulas de Português um território estranho, em que a língua que se usa dentro da sala – e que é explicitamente ensinada - não coincide inteiramente com as vivências linguísticas das experiências do quotidiano ou mesmo das experiências literárias.

O desafio colocado pela presença da variação linguística nos diversos contextos de ensino enquadra-se, antes de mais, numa reflexão epistemológica sobre didática da gramática, entendida como processo de consciencialização linguística ao longo dos diferentes níveis de proficiência. A consciência da variação linguística deve ser tratada impli-

citamente, em função das oportunidades comunicativas de cada aprendiz? Ou um ensino explícito de aspetos da variação pode contribuir para o desenvolvimento de níveis superiores de proficiência linguística?

No âmbito do debate em torno do «focus on form» no ensino do inglês como língua estrangeira, autores como Graham & Parry (2007, pp. 19-20) sublinham três razões para um ensino explícito da gramática:

- a consciencialização sobre o funcionamento de estruturas que o aprendiz começa a usar em formatos que não são os da língua-alvo, correndo o risco de se cristalizarem nesses formatos;
- a criação de um mecanismo suplementar de memória sobre o funcionamento de certas estruturas, que pode auxiliar a sua monitorização enquanto o seu uso ainda não é fluente;
- o contacto com um *input* de qualidade, que intencionalmente promova o acesso a estruturas pouco frequentes, pertencentes a registos mais formais, ou inexistentes nos registos quotidianos da língua-alvo. O caso dos pronomes átonos, que se desenvolve, como exemplo, nas secções seguintes, ilustra uma dimensão do conhecimento linguístico do português, envolvendo propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas com um elevado grau de variação social e situacional. Por

serem estruturas usadas quotidianamente em registos com diferentes graus de formalidade, só a explicitação das suas propriedades garantirá o seu uso adequado aos múltiplos contextos comunicativos, incluindo a norma.

2. O caso dos pronomes átonos

Os estudantes falantes de outras línguas a aprender português nas escolas básicas e secundárias ou em instituições do ensino superior em Portugal enfrentam a necessidade de usar pronomes átonos⁴ desde a primeira aula de Português, no momento em que aprendem a forma de se apresentarem:

- (1) – Como **te** chamas?
– Chamo-**me** Ana.

Se na pergunta o pronome ocorre antes do verbo, na resposta a posição que ocupa é pós-verbal. Como saber em que posição usar estes pronomes?

De acordo com Madeira, Crispim & Xavier (2006), globalmente, as fases de aquisição de clíticos por falantes de outras línguas seguem o

mesmo percurso que a aquisição na língua materna, havendo diferenças entre nativos de línguas com e sem clíticos. Os efeitos da influência da primeira língua (L1) ao nível do ritmo de aquisição localizam-se em particular nos níveis de proficiência mais elevados, como o intermédio e o avançado. Nestes níveis, em que parece ter lugar a estabilização deste conhecimento, o ensino explícito de algumas das suas propriedades linguísticas poderá ter um efeito de consciencialização de estruturas em uso semelhante ao referido na secção anterior (cf. Graham & Parry, 2007).

2.1. Descrição linguística

Explicitar os contextos em que os pronomes átonos aparecem em ênclise, em próclise e em mesóclise não é uma tarefa demasiado complicada. Aliás, a descrição dos padrões de colocação dos pronomes átonos em português europeu (PE) pode ser feita tendo em consideração a progressão definida pelo Referencial Camões (2017), documento que estabelece etapas muito claras quanto a esta aprendizagem da gramática.

Embora neste documento de referência nos níveis A1 e A2⁵ não se

⁴ Seguindo o Dicionário Terminológico (DGE, 2008) e o Referencial Camões (2017), opta-se pelo termo «pronome átono», em vez de «clítico» ou «pronome clítico».

⁵ Os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) - A1/A2/B1/B2/C1/C2 - foram definidos pelo Conselho da Europa no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural (Conselho

preveja a explicitação da colocação dos pronomes átonos em relação ao verbo, a sua utilização em diferentes funções pragmáticas, como se mencionou anteriormente, está presente desde as primeiras aulas. Deste modo, entende-se que a explicitação gramatical não deve ter lugar antes de um percurso de contacto e manipulação das estruturas, através do seu uso contextualizado. Segundo o Referencial, relativamente à explicitação dos padrões de colocação de pronomes átonos, a sua aprendizagem explícita deve ter início no nível B1, com o reconhecimento do padrão mais frequente, o enclítico, em frases simples, como (3) e em coordenadas, como (4), nas quais se substituem constituintes das frases em (2).

(2) O Pedro encontrou o Zé. O Pedro fugiu ao Zé.

(3) O Pedro encontrou-o.

(4) O Pedro encontrou-o e fugiu-lhe.

Ainda relativamente a pronomes átonos em ênclise, os estudantes devem ter oportunidade de tomar consciência das variantes morfológicas do pronome pessoal acusativo *-o, -a, -os, -as*. A forma *-no, -na, -nos, -nas* é a adotada sempre que o hospedeiro verbal termine numa nasal, como se ilustra em (6).

(5) O Pedro e o Zé comeram o pastel de nata.

(6) O Pedro e o Zé comeram-no.

Como se exemplifica em (7), a forma *-lo, -la, -los, -las* é a correta quando a forma verbal termina em <r>, <z> ou <s>.

(7) O Pedro e o Zé querem comê-lo.

Também no nível B1, os estudantes de PLE devem começar a sistematizar os contextos de próclise obrigatória, como (8), em frases na forma negativa, como (9), em interrogativas-Q (com constituinte interrogativo ou parciais), como (10) e (11), com quantificadores e pronomes indefinidos em posição pré-verbal, e como (12), com alguns advérbios em posição pré-verbal.

(8) O Pedro não o encontrou.

(9) Quem o encontrou?

(10) Todos os amigos o encontraram.

(11) Todos o encontraram.

(12) O Pedro só o encontrou ontem.

No nível B2, o elenco dos contextos de próclise obrigatória é completado com o caso da próclise obrigatória associada a estruturas de su-

bordinação, como as substantivas completivas, como em (13), as adjetivas relativas, como (14), e as adverbiais, de que a causal em (15) é exemplo.

(13) O Pedro disse que o encontrou.

(14) O Pedro, que o encontrou na escola, ficou surpreendido.

(15) O Pedro ficou surpreendido, porque o encontrou na escola.

É ainda neste último nível intermédio que o documento orientador do ensino do PLE do Referencial Camões recomenda o ensino explícito de uma estrutura pouco frequente e historicamente em vias de extinção – a mesóclise. A sua aprendizagem, mesmo para um falante do português como L1, depende do percurso de escolarização e das oportunidades de contacto com registos linguísticos mais formais (Castro, 1989; 2002).

Em (16) e (17), apresentam-se exemplos do padrão mesoclítico, sendo o primeiro um exemplo com o verbo no futuro do indicativo e o segundo um contexto de verbo no condicional.

(16) O Pedro encontrará-lo-á quando quiser.

(17) O Pedro encontrará-lo-ia se quisesse.

Finalmente, no nível C1, os estudantes devem conhecer mais um contexto de próclise: os casos de enunciados discursivamente marcados,

como o exemplo (18).

(18) Bem **te** disse para ficares quieto!

Uma descrição linguística mais aprofundada dos padrões de colocação dos pronomes clíticos em PE deve ter em consideração Duarte (2003) e Martins (2013). Para o ensino do PLE, os contextos que se descrevem nesta secção são os considerados relevantes para a aprendizagem da língua. Porém, numa perspetiva de ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico, não basta a sua identificação e classificação gramatical, associada a uma metalinguagem nem sempre transparente para os estudantes. É preciso refletir sobre quais as estratégias didáticas que podem ser facilitadoras da sua aprendizagem significativa.

2.2. A variação linguística como desafio didático

Se se considerar apenas a norma do PE, a descrição apresentada no ponto 2.1. e a progressão proposta pelo Referencial Camões são suficientes para as aprendizagens a desenvolver, de forma sistematizada, na aula de PLE. Contudo, basta saírem da sala de aula e começarem a interagir em registos coloquiais para os estudantes contactarem com usos que entram em contradição com o que aprendem nas aulas. Por

exemplo, em (19), encontra-se uma frase ouvida num diálogo informal no bar de uma escola e em (20) regista-se um fragmento de conversa numa caixa de supermercado.

(19) ...e então vi **elas** no bar...

(20) ... as pessoas apenas habituam-**se**...

Exemplos deste tipo são também os considerados em Duarte e Matos (2000) e em Duarte, Matos e Faria (1995), artigos nos quais se explica a tendência generalizada no PE para ênclise na fala, e por vezes na produção escrita, de jovens e de adultos.

Os exemplos em (19) e em (20), que qualquer falante escolarizado reconhece como erros de expressão, são exemplos de variação social ou diastrática. Neste tipo de variação, registam-se diferenças entre opções linguísticas motivadas, por exemplo, pelo grau de escolarização de um falante. Naturalmente, é importante que os estudantes de PLE desenvolvam a consciência de que estas variantes são diferentes da norma e devem ser evitadas nos registos académicos escritos e orais. O uso de pronomes átonos também permite dar conta de variação situacional ou diafásica. Neste caso, um mesmo falante, em distintos contextos comunicativos, pode escolher formatos linguísticos diferen-

tes. Os exemplos de (21) a (23) ilustram diferentes opções de expressão do futuro do verbo «trazer», num crescendo de grau de formalidade. A gramática normativa exclui um enunciado como (21), um caso de subida de clítico, que, contudo, já aparece descrito como sendo uma construção possível em PE (Gonçalves & Costa, 2002).

(21) Vou-te trazer uma gramática para estudares.

(22) Vou trazer-te uma gramática para estudares.

(23) Trar-te-ei uma gramática para estudares.

É possível assumir que o mesmo falante nativo utilize uma frase como (21) num contexto oral informal, mas possa, em situação de maior formalidade discursiva, preferir o padrão mesoclítico de (23).

Além deste contacto com a variação social e situacional interna ao PE, aos estudantes de PLE não faltarão ocasiões para ouvir variedades do português com uma tendência generalizada para a próclise, mais forte no português do Brasil (PB) e menos acentuada nas variedades africanas. Deste facto dão conta os três exemplos seguintes, retirados de Mattos e Silva (2013, p. 153) e Gonçalves (2013, p. 171).

(25) Eu vi-**te** ontem. (PE)

(26) *Eu **te** vejo sempre no clube.* (PB)

(27) ***Te** vi ontem no Roque.* (PA)

Ao contrário dos exemplos de variação anteriores, de (19) a (23), as diferenças entre um padrão europeu mais enclítico, um padrão africano tendencialmente mais proclítico e um padrão brasileiro predominantemente proclítico são propriedades relevantes para o conhecimento da especificidade de cada variedade. Ainda que os estudantes de PLE não contactem diretamente com falantes africanos ou brasileiros, a consciência destas características é crucial para se poder apreciar a língua literária de autores portugueses, angolanos, moçambicanos ou brasileiros.

Como enfrentar didaticamente o desafio da variação geográfica, social e situacional? A variação deve continuar a ser ignorada em sala de aula? Como esclarecer as dúvidas dos estudantes sobre as suas experiências linguísticas fora da aula?

Numa visão tradicional e pouco informada do ensino da gramática, poder-se-ia defender que se deve ensinar apenas o que «é correto». Ora este tipo de visão não ajuda os estudantes a tomar consciência de que os usos coloquiais com que contactam fora da aula, e que podem cristalizar inadvertidamente, não correspondem aos registos mais formais, que precisam de dominar, por exemplo, em situações académi-

cas. Importa, portanto, construir conhecimento sobre a norma, não ignorando a existência de variantes nas produções de falantes menos escolarizados ou em contextos menos formais. Paralelamente, a construção de conhecimento explícito sobre diferenças linguísticas entre variedades geográficas do Português, pelo menos em níveis mais avançados, é a garantia para se poder articular um trabalho didático entre língua e literatura de expressão portuguesa.

2.3. Enquadramento didático

Defendendo a ideia de que alguma consciência sociolinguística, relativa a variação linguística, deve ser desenvolvida nas aulas de língua materna, Sónia Vieira (2008) propõe, para o PB, o conceito de complexidade das *regras variáveis*, que o professor não pode ignorar, devendo encontrar estratégias adequadas a um percurso de consciencialização, por exemplo da variação nas regras de uso de pronomes e respetiva explicação. Adotando esta perspetiva para o PLE, importa encontrar estratégias de didatização de aspetos linguísticos que, de forma mais significativa, caracterizam a variação no português. Só desta forma será possível dotar os alunos das competências linguísticas e comunicativas necessárias à participação em diversos contextos discursivos, com diversos interlocutores e objetivos pragmáticos. A

explicitação do grau de adequação das opções linguísticas tem de ter em consideração que não há compartimentos estanques (como o «correto» e o «incorreto» ou «errado»); ao contrário, a variação intralinguística é gradual e sujeita a escalas, como o grau de escolarização, grau de formalidade, etc.

Na secção 3., propõem-se modelos de atividades metalinguísticas que podem ilustrar percursos de consciencialização sobre padrões de colocação de pronomes átonos em PE. Em 3.1., apresenta-se uma atividade que segue os passos de uma oficina gramatical (Duarte, 1992; 1998; 2008; Hudson, 1992). Contudo, o formato desta atividade difere das propostas originais da oficina, na medida em que, relativamente ao conhecimento linguístico a explicitar, não se pode contar com os juízos de gramaticalidade ou com as intuições dos alunos, que não são falantes do português como L1. Por essa razão, nesta adaptação ao PLE da proposta de oficina gramatical, o formato das tarefas foi desenhado de tal forma que fornece todos os dados linguísticos necessários a um percurso faseado de consciencialização e construção de conhecimento sobre padrões de colocação de pronomes átonos. No ponto 3.2., sugere-se uma seleção de textos literários cuja interpretação e análise da literariedade dependem do conhecimento explícito

das regras de colocação dos pronomes em português europeu e em português do Brasil. Algumas tarefas de exploração dos textos são propostas, procurando-se uma articulação significativa entre língua e literatura. Estas tarefas podem ainda ser desenvolvidas em sala de aula como treino e aprofundamento de aprendizagens trabalhadas através de oficinas gramaticais.

3. Para um percurso de consciencialização gramatical

A oficina gramatical apresentada em 3.1. foi desenhada para um nível B1, tendo em consideração o Referencial Camões (2017). Assume-se, como conhecimento linguístico pressuposto, a capacidade de reconhecer pronomes pessoais (formas tónicas e átonas) e de usar, de forma relativamente intuitiva, pronomes átonos em estruturas linguísticas mais frequentes na interação comunicativa. Com o objetivo de desenvolver algum grau de consciência relativamente aos contextos em que a próclise é obrigatória, esta oficina gramatical põe em foco (i) frases com um item de polaridade negativa, (ii) interrogativas parciais, (iii) frases com quantificadores ou pronomes indefinidos em posição pré-verbal e (iv) frases com alguns advérbios também em posição pré-verbal. As quatro primeiras tarefas correspondem às fases do trabalho

oficial de observação de dados, identificação de regularidades, validação das observações feitas inicialmente pelo confronto com novos dados, formulação de uma generalização. A quinta tarefa, de preenchimento de espaços, exemplifica um momento de exercitação da aprendizagem.

Os textos de autores brasileiros selecionados para as tarefas propostas em 3.2. só devem ser trabalhados em níveis de proficiência avançados, como o C1 ou C2. As tarefas, que visam focar a atenção para as características linguísticas dos pronomes átonos, deverão ser integradas em atividades de leitura, orientadoras da compreensão e interpretação textual.

3.1. Oficina gramatical: onde ponho o pronome?

1. Compara as frases da coluna A com as frases da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
1. A Ana ouviu- a no concerto.	1. A Ana não a ouviu no concerto.
2. Eles ouviram- na no concerto.	2. Todos a ouviram no concerto.
3. Algumas amigas ouviram- na no concerto.	3. Todas as amigas a ouviram no concerto.
4. O Zé ouviu- a no concerto.	4. Quem a ouviu no concerto?
5. Eu ouvi- a no concerto.	5. Eu só a ouvi no concerto.

1.1. Sublinha a azul os pronomes átonos que aparecem depois da forma verbal (por exemplo, ouviu-a).

1.2. Sublinha a azul os pronomes átonos que aparecem antes da forma verbal (por exemplo, aouviu).

2. Observa agora as frases dos grupos C e D, nas quais o * (asterisco) assinala uma frase mal construída.

COLUNA C	COLUNA D
1. A Ana ouviu- a no concerto.	1. *A Ana não ouviu- a no concerto.
2. Ouviram- na no concerto.	2. *Todos ouviram- na no concerto.
3. As amigas ouviram- na no concerto.	3. *Todas as amigas ouviram- na no concerto.
4. O Zé ouviu- a no concerto.	4. *Quem ouviu- a no concerto?
5. Eu só a ouvi no concerto.	5. *Eu só ouvi- a no concerto.

2.1. Copia as palavras que, nas frases 1, 2 e 3, tornam obrigatório colocar o pronome antes do verbo.

2.2. Explica o que parece obrigar o pronome a ser colocado antes do verbo na frase 4.

3. Considera agora os grupos de frases E e F.

COLUNA E
1. A Rita mentiu- lhe .
2. Eles mentiram- lhe .
3. Algumas amigas menti-ram- lhe .
4. O Zé mentiu- lhe .
5. A Ana mentiu- lhe .

COLUNA F
1. A Rita nunca lhe mentiu.
2. Todos lhe mentiram.
3. Todas as amigas lhe menti-ram.
4. Que rapaz lhe mentiu?
5. A Ana até lhe mentiu.

3.1. Sublinha a azul os pronomes átonos que aparecem depois da forma verbal.

3.2. Sublinha a azul os pronomes átonos que aparecem antes da forma verbal.

3.3. Quais são as palavras que, quando estão presentes nas frases, obrigam o pronome a ficar antes do verbo?

4. Preenche o quadro seguinte com palavras que obrigam o pronome a ficar colocado antes do verbo. Tenta encontrar mais palavras.

Palavras com valor de negação	Alguns tipos de advérbios	Quantificadores e pronomes indefinidos	Palavras interrogativas
<i>não</i>	<i>só</i>	<i>todos</i>	<i>quem</i>

5. Preenche os espaços em branco do diálogo seguinte com um dos

pronomes pessoais indicados, na posição adequada à variedade do português europeu (seleciona o espaço da esquerda ou da direita).

o/os	a	te	lhe
------	---	----	-----

Ana: Bom dia, Afonso! Estás com ar ensonado...

Afonso: Ah! Olá! Ontem à noite estive num concerto da Carminho. Já _____ ouviste _____ ao vivo?

Ana: Não... Na verdade, nunca _____ ouvi cantar_____. Não gosto nada de fado!

Afonso: Olha... Eu aprendi a gostar... Queres que _____ empreste _____ um CD?

Ana: Deixa... O João tem vários... Eu _____ peço _____ um ou dois e _____ ouço _____ no carro.

Afonso: Estive com esse teu amigo João no concerto.

Ana: Também _____ conheces _____? O João é mesmo fixe! Onde _____ encontraste _____?

Afonso: _____ Encontrei _____ mesmo junto ao palco.

Ana: Vamos combinar sair juntos no sábado? _____ Telefono _____ eu!

Afonso: Boa! Está combinado!

3.2. Leituras: «pronomes no lugar certo».

Poema (Anexo A)

1. Considere o poema «pronominais» do poeta brasileiro Oswald de Andrade.

1.1. Explícite os dois padrões de colocação de pronomes átonos presentes na estrutura do poema.

1.2. Relacione a referência aos «pronominais» com o sentido global do poema.

Crónica (Anexo B)

2. Leia a crónica «Papos», do autor brasileiro Luís Fernando Veríssimo.

2.1. Tendo por referência o português europeu, verifique qual seria a forma e a posição adequadas para cada pronome átono destacado no texto.

2.2. Qual a intenção do autor com esta crónica? Qual será a sua opinião relativamente à variação no uso dos pronomes átonos na sua variedade linguística?

Reflexões finais

O ‘caso dos pronomes átonos’ é um bom exemplo de como a Linguística Educacional pode beneficiar de um olhar da Sociolinguística para tomar decisões fundamentadas quanto ao que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Se o Referencial Camões (2017) prevê o conhecimento gramatical faseado dos contextos de ênclise, próclise e de mesóclise, esse conhecimento tem de ser enquadrado pela explicitação dos contextos de variação. A consciência da complexidade de «regras variáveis» (Vieira, 2008) permite ao professor facilitar aprendizagens complexas e torná-las significativas.

Referências Bibliográficas

- Adriano, P. S. (2014). *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola. Divergências em relação à norma europeia*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Évora
- Almeida & Flores (2017). Bilinguismo. In Freitas, M.J. & Santos, A. (eds.) *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português*. “Textbooks in language Sciences”. Berlin: Language Science Press, pp. 275-304.
- Andrade, O. (1972). *Obras completas*. Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Camões, Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua.

- <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple> (consultado em novembro de 2017)
- Carvalhosa Stichini, C. (2014). *Aquisição dos Clíticos no Ensino Simultâneo de PE e PB a Alunos Universitários na Suécia*, masters dissertation, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Castro, I. (2002). O linguista e a fixação da norma. In *Atas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 11-24.
- _____ (1989). História da língua / ensino da língua. In *Atas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Lisboa: ME, 95-104.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- DGIDC (2008). *Dicionário terminológico para consulta em linha*. <http://dt.dge.mec.pt> (consultado em novembro de 2017)
- Duarte, I. (2003). Padrões de colocação dos pronomes clíticos. In Mateus, M.H, Brito, A.M., Duarte, I. & Hub Faria, I. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 847-867.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In Delgado-Martins et al. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri.
- _____ (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Atas. Porto: Areal.
- _____ (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.
- Duarte, I., Matos, G. & Faria, I. (1995). Specificity of European Portuguese clitics in Romance. In I. Faria & M. J. Freitas (orgs.). *Studies on the Acquisition of Portuguese*, Lisboa: APL, Colibri, 129-154.
- Duarte, I & Matos, G. (2000). Romance clitics and the minimalist program. In J. Costa (ed.). *Portuguese syntax. New comparative studies*. Oxford. Oxford University Press.
- Gonçalves, P. (2013). O português em África. In Raposo, E. et al. *Gramática do Português*. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 157-178.
- Graham, C. & Parry, K. (2007). *The TALL Language System: An Integrated, Research-Based Approach to ESL Instruction*. Brigham: Brigham Young University/Global Educational Technologies.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In Freitas, M.J. & Santos, A. (eds.) *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do Português*. “Textbooks in language Sciences”. Berlin: Language Science Press, pp. 305-330.
- Madeira, A., Crispim, L. & Xavier, F. (2006). Clíticos pronominais em português L2. In *Atas do XXI Encontro Nacional da APL*. Lisboa: APL, pp. 495-510.
- Martins, A.M. (2013). Posição dos pronomes pessoais clíticos. In Raposo, E. et al. *Gramática do Português*. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 2231-2302.
- Mattos e Silva, R.V. (2013). O português do Brasil. In Raposo, E. et al. *Gramática do Português*. Vol. II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 145-156.
- Melo-Pfeifer, S. (coord.) (2016). *Didática do Português, Língua de Herança*. Col. Ensino e aprendizagem do português para falantes de outras línguas. Lisboa: Lidel.
- Ramos, G. (2015) *Infância*. [1945]. Rio de Janeiro: Editora Record, pp. 108-109.

Veríssimo, L.F. (2001). *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Vieira, S. R. (2008). Colocação pronominal. In Vieira, S.R. e S.F. Brandão (orgs.) *Ensino da gramática. Descrição e uso*. São Paulo: Contexto, pp. 121-146.

Oswald de Andrade (1972). *Obras completas*. Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Nota curricular

Ana Luísa Costa é professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Integra a equipa de investigadores do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa e colabora com o Centro de Investigação, Educação e Formação da ESE-IPS. Doutorou-se em Linguística Educacional, em 2010, na Universidade de Lisboa e tem publicações na área da didática da língua e formação de professores.

Anexo A

Pronominais

Dê-me um cigarro

Diz a gramática

Do professor e do aluno

E do mulato sabido

Mas o bom negro e o bom branco

Da Nação Brasileira

Dizem todos os dias

Deixa disso camarada

Me dá um cigarro.

Anexo B

Papos

- **Me** disseram...
- Disseram-**me**.
- Hein?
- O correto é «disseram-**me**». Não «**me** disseram».
- Eu falo como quero. E **te** digo mais... Ou é «digo-**te**»?
- O quê?
- Digo-**te** que você...
- O «**te**» e o «você» não combinam.
- **Lhe** digo?
- Também não. O que você ia **me** dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou **te** partir a cara. **Lhe** partir a cara. Partir a sua cara. Como é que **se** diz?
- Partir-**te** a cara.
- Pois é. Parti-**la** hei de, se você não parar de **me** corrigir. Ou corrigir-**me**.
- É para o seu bem.
- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-**me**. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- **O** mato.
- Que mato?

- Mato-**o**. Mato-**lhe**. Mato você. Matar-**lhe-ei-te**. Ouviu bem?
- Pois esqueça-**o** e pára-**te**. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é **me** entenderem. Ou entendem-**rem-me**?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não **o** sabes? Sabes-**lo** não?
- Esquece.
- Não. Como «esquece»? Você prefere falar errado? E o certo é «esquece» ou «esqueça»? Ilumine-**me**. **Me** diga. Ensines-**lo-me**, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não **o** sabes. Ensinar-**me-lo-ias** se **o** soubesses, mas não sabes-**o**.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-**lhe** a permissão para falar errado que **mas** dá. Mas não posso mais dizer-**lo-te** o que dizer-**te-ia**.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-**lo**.

Luís Fernando Veríssimo (2001). *Comédias para se ler na escola*, Rio de Janeiro: Objetiva.