

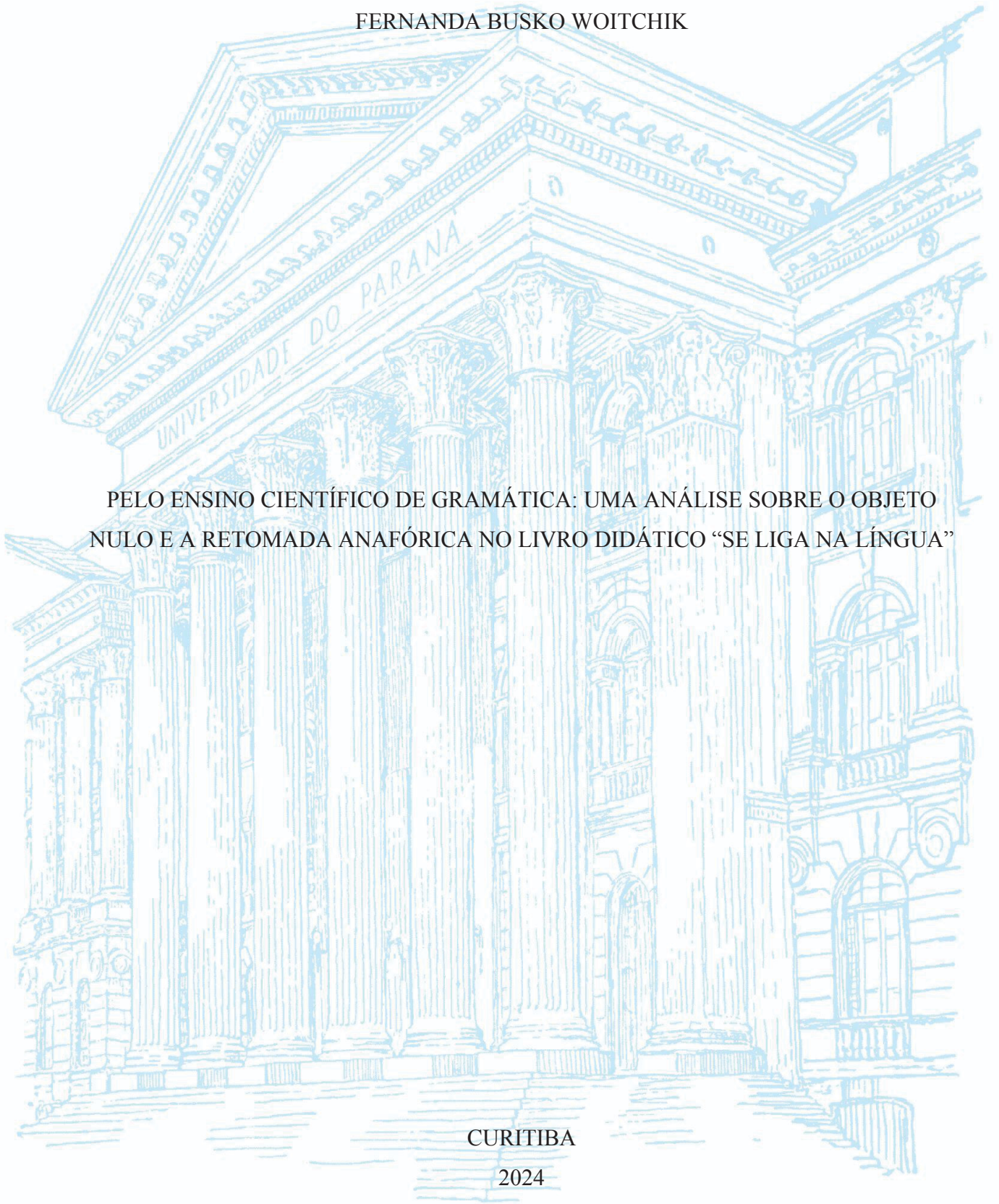
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA BUSKO WOITCHIK

PELO ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O OBJETO
NULO E A RETOMADA ANAFÓRICA NO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA”

CURITIBA

2024



FERNANDA BUSKO WOITCHIK

PELO ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O OBJETO
NULO E A RETOMADA ANAFÓRICA NO LIVRO DIDÁTICO “SE LIGA NA LÍNGUA”

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia de Araujo Rodrigues

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Woitchik, Fernanda Busko

Pelo ensino científico de gramática: uma análise sobre o objeto nulo e a retomada anafórica no livro didático “*Se liga na língua*”.
Fernanda Busko Woitchik. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia de Araújo Rodrigues.

1. Língua portuguesa – Gramática. 2. Língua portuguesa – Objeto direto. 3. Língua portuguesa – Pronomes. 4. Livros didáticos.
I. Rodrigues, Patrícia de Araújo, 1960-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FERNANDA BUSKO WOITCHIK** intitulada: **PELO ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O OBJETO NULO E A RETOMADA ANAFÓRICA NO LIVRO DIDÁTICO "SE LIGA NA LÍNGUA"**, sob orientação da Profa. Dra. PATRÍCIA DE ARAUJO RODRIGUES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Maio de 2024.

Assinatura Eletrônica

20/05/2024 13:54:38.0

PATRÍCIA DE ARAUJO RODRIGUES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/05/2024 09:40:29.0

ANDREA KNOPFLE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/05/2024 09:19:13.0

MARIA JOSE GNATTA DALCUCHE FOLTRAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: pgletras@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 365864

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 365864

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Patricia de Araujo Rodrigues, que me acompanhou desde a graduação em Letras e que me apresentou ao que veio a se tornar meu tema de pesquisa: o ensino de gramática pelo viés científico.

Às professoras Andréia Knöpfle e Maria José Foltran, pelas contribuições na minha banca de qualificação e por terem aceitado participar da minha banca de defesa.

À Fernanda, que é minha namorada, esposa, amiga e companheira. Devo grande parte do meu êxito na execução deste trabalho ao seu cuidado e compreensão, e ao fato de você tornar os meus dias mais leves e felizes.

Aos meus pais, Sandra e Marcos, que me deram o suporte necessário para que eu pudesse me dedicar à pós-graduação.

A todos os meus amigos, que, de perto ou de longe, acompanharam a minha jornada no mestrado e torceram pelo meu sucesso.

À minha psicóloga e ao meu psiquiatra, sem os quais eu não teria concluído essa jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelos quais fui contemplada com bolsa durante a maior parte do mestrado.

*Eu era a imagem do que eu não era, e essa imagem do não-ser me cumulava toda:
um dos modos mais fortes é ser negativamente. Como eu não sabia o que era, então
“não ser” era a minha maior aproximação da verdade.*

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho tem como objetivos, em um primeiro momento, defender a incorporação do ensino científico de gramática às aulas de Língua Portuguesa, descrever o fenômeno linguístico do objeto nulo e analisar como gramáticas tradicionais e descritivas abordam o que é o objeto direto e os pronomes pessoais. Em um segundo momento, objetiva-se examinar de que maneira o livro didático *Se Liga na Língua* trata esses fenômenos gramaticais e propor duas sequências de exercícios sobre este fenômeno com base nos procedimentos científicos, considerando que o objeto nulo não é abordado por materiais didáticos. Como discutido por Lobato (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Perini (2016), Pilati (2017), entre outros, propor o ensino científico de gramática perpassa, em primeiro lugar, se opor à abordagem da Gramática Tradicional que a toma como detentora dos usos “corretos” da língua, compreendendo que as aulas de gramática devem se basear nos usos advindos da gramática internalizada, isto é, em usos reais da língua, por meio da observação e da manipulação de dados linguísticos. É pertinente a essa discussão diferenciar e distanciar os conceitos de Gramática Tradicional e gramática internalizada, dado que o primeiro se refere à uma teoria prescritiva da língua e o segundo a um sistema de regras em funcionamento, bem como reposicionar a gramática nas aulas de Língua Portuguesa, incorporando os procedimentos de observação e análise de dados e de elaboração de hipóteses da metodologia científica. O intuito dessa incorporação está em tornar o processo de ensino-aprendizagem de gramática menos mecânico e mais ativo, com foco no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e metacognitivas dos estudantes. Visando a elaboração de uma proposta robusta que siga essa abordagem e com base nos estudos de Cyrino (1994; 2018; 2020), Casagrande (2009), Ayres (2016), Othero et al. (2016), Creus & Menuzzi (2004), Schwenter e Silva (2002), este estudo optou por descrever o fenômeno do objeto nulo (ON) e as características que determinam sua ocorrência, dado que (i) este é um fenômeno presente no uso cotidiano da língua, cujo aparecimento se deu progressivamente ao longo do século XX, em detrimento do desaparecimento dos clíticos pronominais; e (ii) apesar de ser utilizado amplamente pelos falantes do português brasileiro (PB), o ON não é estudado na escola. De modo complementar, esta pesquisa analisou de que maneira o objeto direto (OD) é descrito pelas gramáticas de Cunha e Cintra (2016), Perini (2016) e Castilho (2012), com o intuito de perceber se a ocorrência de ON em posição de OD é contemplada por manuais gramaticais. Da mesma maneira, analisou-se a descrição que o livro *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* faz do OD e dos pronomes pessoais. Foi constatado que o livro didático em questão não aborda o fenômeno do ON e apresenta exercícios centrados na categorização dos fenômenos previamente descritos, se opondo ao que propõem as metodologias científicas. Por último, foram elaboradas duas sequências de exercícios de ON a serem aplicadas nas aulas de gramática, baseadas no método científico.

Palavras-chave: ensino de gramática; objeto nulo; método científico.

ABSTRACT

This study intends, initially, to advocate for the incorporation of scientific grammar teaching into Portuguese Language classes, describe the linguistic phenomenon of null object, and analyze how traditional and descriptive grammar books address direct objects and personal pronouns. Secondly, the aim is to examine how the textbook "Se Liga na Língua" deals with these grammatical phenomena and propose two exercise sequences on this phenomenon based on scientific procedures, considering that null objects are not addressed by teaching materials. As discussed by Lobato (2015), Pires de Oliveira and Quarezemin (2016), Perini (2016), Pilati (2017), among others, advocating for scientific grammar teaching first involves opposing the Traditional Grammar approach, which regards it as the single owner of "correct" language usage, understanding that grammar classes should be based on usage derived from internalized grammar, that is, base themselves on real language usage through observation and manipulation of linguistic data. It is pertinent, in this discussion, to differentiate and set apart the concepts of Traditional Grammar and internalized grammar, given that the former refers to a prescriptive theory of language and the latter to a system of functioning rules. It is relevant, also, to resignify the grammar inside Portuguese Language classes by incorporating the observation and data analysis procedures along with hypothesis formulation, both derived from the scientific methodology. The purpose of this incorporation is to make the grammar teaching-learning process less mechanical and more active, focusing on the development of student's metalinguistic and metacognitive skills. Aimed at developing a solid proposal following this approach and grounded by the studies of Cyrino (1994; 2018; 2020), Casagrande (2009), Ayres (2016), Othero et al. (2016), Creus & Menuzzi (2004), Schwenter and Silva (2002), this study chose to describe the phenomenon of null object (NO) and the characteristics determining its occurrence, given that (i) this is a present phenomenon in everyday language use, whose appearance occurred progressively throughout the 20th century, to the detriment of the disappearance of pronominal clitics; and (ii) despite being widely used by Brazilian Portuguese (BP) speakers, NO is not studied in schools. Furthermore, this research analyzed how exactly direct object (DO) is described by the grammars of Cunha and Cintra (2016), Perini (2016), and Castilho (2012), in order to perceive if the occurrence of NO in DO position is addressed by grammar manuals. In the same way, the description provided by the textbook "Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem" of DO and personal pronouns was analyzed. It was found that the referred textbook does not address the NO phenomenon and proposes exercises focused only on the categorizing of previously described phenomena, opposing what scientific methodologies propose. At last, two sequences of NO exercises were developed to be applied in grammar classes, both based on the scientific method.

Keywords: grammar teaching; null object; scientific method.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Objetos nulos vs. preenchidos.....	58
FIGURA 2 - Descrição do Predicado verbal.....	79
FIGURA 3 - Descrição do Predicado verbal II.....	80
FIGURA 4 - Tirinha Niquel Náusea.....	80
FIGURA 5 - Descrição dos verbos transitivos e intransitivos.....	79
FIGURA 6 - Descrição do objeto direto e indireto.....	82
FIGURA 7 - Tirinha Zezo.....	84
FIGURA 8 - Exercício 1 sobre Predicado Verbal.....	85
FIGURA 9 - Tirinha Depryzinha.....	87
FIGURA 10 - Exercício 3 sobre Predicado Verbal.....	88
FIGURA 11 - Verbete sobre a Távola Redonda.....	90
FIGURA 12 - Exercício 4 sobre Predicado Verbal.....	90
FIGURA 13 - Quadrinho Lembra?.....	91
FIGURA 14 - Introdução ao Pronome pessoal.....	94
FIGURA 15 - Tirinha Garfield.....	94
FIGURA 16 - Questões sobre a tirinha do Garfield.....	94
FIGURA 17 - Descrição dos Pronomes pessoais.....	95
FIGURA 18 - Tirinha Hagar.....	96
FIGURA 19 - Questões sobre a tirinha Hagar.....	96
FIGURA 20 - Quadro de pronomes pessoais retos e oblíquos.....	97
FIGURA 21 - Quadro A língua nas ruas.....	99
FIGURA 22 - Microconto do livro Cem toques cravados.....	100
FIGURA 23 - Exercício 4 sobre pronomes pessoais oblíquos I.....	100
FIGURA 24 - Exercício 4 sobre pronomes pessoais oblíquos II.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS

GT - Gramática Tradicional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
GU - Gramática Universal
PB - Português Brasileiro
LP - Língua Portuguesa
ON - Objeto Nulo
OD - Objeto Direto
OI - Objeto Indireto
LD - Livro Didático
AC - Alfabetização Científica
SN - Sintagma Nominal
VT - Verbo Transitivo
VI - Verbo Intransitivo
VTD - Verbo Transitivo Direto
VTI - Verbo Transitivo Indireto
VTDI - Verbo Transitivo Direto e Indireto
PNLD - Plano Nacional do Livro e Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA.....	16
1.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL, NORMATIVA OU PRESCRITIVA.....	17
1.2 GRAMÁTICA INTERNALIZADA.....	19
1.3 POR QUE PROMOVER O ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA?.....	22
1.3.1 A LINGUÍSTICA E O ENSINO CIENTÍFICO NAS AULAS DE GRAMÁTICA.....	27
1.3.3 O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E METALINGUÍSTICO.....	42
1.3.4 REPOSICIONAMENTO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL.....	47
1.3.5 LETRAMENTO CIENTÍFICO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....	51
2 O OBJETO NULO.....	54
2.1 O QUE É O OBJETO NULO.....	56
2.2 OS TRAÇOS DE ANIMACIDADE E ESPECIFICIDADE.....	57
2.3 O TRAÇO DE GÊNERO SEMÂNTICO.....	59
2.4 A ELIPSE DE DP.....	61
2.5 CONSIDERAÇÕES.....	62
3 O OBJETO DIRETO NAS GRAMÁTICAS.....	63
3.1. CUNHA E CINTRA (2016).....	66
3.1.1 O OBJETO DIRETO.....	66
3.1.2 O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO.....	67
3.2 PERINI (2016).....	68
3.2.1 O COMPLEMENTO E A ATRIBUIÇÃO DE PAPÉIS TEMÁTICOS.....	69
3.2.2 O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO.....	70
3.3 ATALIBA T. DE CASTILHO (2012).....	71
3.3.1 O OBJETO DIRETO E O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO.....	71
3.4 CONSIDERAÇÕES.....	72
4 ANÁLISE DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM: A REALIZAÇÃO ANAFÓRICA NO LIVRO DIDÁTICO.....	76
4.1 A ESCOLHA DO LIVRO.....	77

4.2 PREDICADO VERBAL.....	78
4.2.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	79
4.2.2 EXERCÍCIOS.....	83
4.3 OS PRONOMES PESSOAIS.....	93
4.3.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	93
4.3.2 EXERCÍCIOS.....	98
5 SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS.....	102
5.1 ATIVIDADE 1.....	104
5.1.1 METODOLOGIA.....	106
5.2 ATIVIDADE 2.....	107
5.2.1 METODOLOGIA.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114

INTRODUÇÃO

A abordagem da Gramática Tradicional (GT), tal como acontece hoje nas escolas, no que tange ao ensino no Brasil, apresenta uma série de problemas, que influenciam na visão que os alunos constroem a respeito do que é gramática e do que é língua e na má formulação de materiais didáticos. Conseqüentemente, esses dois fatores interferem negativamente no ensino de gramática. Entre as inadequações desse ensino, se observa que a Gramática Tradicional (i) ainda ocupa a posição central nas aulas de gramática, o que privilegia a abordagem apenas das formas cultas da língua, descartando as variedades menos privilegiadas socialmente; (ii) é tomada como uma descrição de fatos da língua ao invés de ser encarada (a) como uma teoria sobre a língua, (b) como um compilado de descrições de uma variedade específica da língua - a culta, (c) como um manual auxiliar ao estudo dos usos reais da língua; (iii) é vista e tomada como essencial ao domínio pleno da língua, nos mais variados contextos. Essa abordagem engessada e pouco dinâmica desperta cada vez menos interesse nos alunos, por tratar de um objeto que é muito desconectado da realidade deles, e os leva a desenvolver uma concepção equivocada do que é língua, como se a GT oferecesse a descrição completa dos fenômenos linguísticos, isto é, como se estudar GT correspondesse a estudar a língua.

A problemática descrita remonta há mais de dois milhares de anos, pois perpassa o surgimento da gramática enquanto manual normativo e enquanto disciplina, e tem sido debatida por muitos acadêmicos e linguistas nos ambientes de pesquisa, que chamam a atenção para a necessidade da reestruturação de seu ensino.

A gramática ocupou posições diferentes no ensino de Língua Portuguesa ao longo do século XX, assumindo papéis centrais em alguns momentos e secundários em outros. Em certo momento, acreditou-se que seu estudo deveria servir somente à aprendizagem da escrita e ao aprimoramento da prática textual. Apesar de os documentos oficiais que embasam o ensino no Brasil (como os PCNs e a BNCC) se referirem à gramática como um conhecimento complementar (FARACO, 2017, p. 15), ela ocupa uma posição de destaque nas aulas de português.

Remontando às primeiras descrições linguísticas e à criação da primeira gramática, percebe-se que a preocupação que permeia as aulas de gramática até hoje de cultivar e perpetuar o “bem falar” e o “bem escrever” é bastante antiga. A natureza da Gramática Tradicional é, por si só, normativa, excludente e modelar. A GT se originou na cultura greco-romana, a partir do trabalho que os gregos alexandrinos fizeram fundamentados na

literatura dos autores que consideravam consagrados - como Homero. Eles agruparam vários manuscritos gregos antigos e descreveram a língua encontrada nesses textos, com o intuito de estabelecer um formato considerado “satisfatório” para textos clássicos. Essa descrição, mais tardiamente, passou a compor o campo de conhecimento da *gramática*, que derivou da filologia e da retórica. Nesse contexto, se instituiu como uma disciplina autônoma e integrava o *trivium*, juntamente da retórica e da lógica. O primeiro manual gramatical de que se tem conhecimento é o de Dionísio Trácio, datado do século II a. C e intitulado *Tékhne Grammatiké*. Além de materializar descrições da língua grega, essa gramática foi produzida com o intuito de “estabelecer um modelo a ser seguido por todos os que escreviam” (FARACO, 2008, p. 133) e de se distanciar das formas linguísticas menos prestigiadas.

Esse cenário de constituição da gramática enquanto disciplina e enquanto um manual de “boas formas” da língua parece influenciar até hoje as concepções de língua que são disseminadas nas escolas. Pressupõe-se que há formas *certas*, contempladas pelas descrições e prescrições que estão na Gramática Tradicional, e formas *erradas* da língua, estas correspondentes às formas menos prestigiadas, isto é, às variedades não-cultas. Acredita-se que a língua está “se perdendo”, que essas formas “erradas” dominarão a língua, e que, por esse motivo, é preciso salvá-la. Por essa razão, é atribuída à GT uma posição central nas aulas de gramática, como se ela portasse as formas “puras” da língua, as quais os indivíduos precisam dominar completamente, e como se os usos que não correspondem a essas formas fossem desvios e erros. É trivial ouvir pessoas dizendo que “não sabem português” ou que “aprender português é muito difícil”.

O curioso, no entanto, é que o aluno chega à escola, muitas das vezes, com essa variedade não-culta, apresentando muitos usos que não constam nos manuais gramaticais. Isso se torna um problema, pois o ensino de gramática, além de privilegiar a abordagem da GT, costuma, equivocadamente, acreditar que o aluno aprende língua somente na escola, quando, na verdade, ele entra na escola dominando a gramática de sua língua quase integralmente. Nesse sentido, o ensino básico acaba se empenhando em ensinar *uma única forma da língua*, e não se estende às variedades linguísticas dos alunos. Nessa visão, a língua não é caracterizada pela sua sistematicidade e heterogeneidade, tampouco como um dispositivo mental, cujo desempenho está condicionado à exposição aos dados de uma determinada língua - e não ao estudo formal.

Isso se deve também, em certa medida, à distância que existe entre os estudos gramaticais provenientes do campo de pesquisa da Linguística e o ensino de Língua Portuguesa. O

conhecimento que é produzido e constantemente atualizado nos ambientes acadêmicos não chega à escola. Esse problema está relacionado ao empenho ainda pouco expressivo para sistematizar planos de ensino baseados nesses conhecimentos, à falta de incentivo à formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica e ao pouco engajamento que estes professores têm para buscar conhecimento - o que se justifica pela alta carga de trabalho que lhes é atribuída.

Por esses motivos, a Linguística tem tomado como pauta o ensino de gramática que acontece nas escolas, propondo que ele precisa ser reestruturado. Compreende-se que a gramática da língua pode ser tomada como objeto de investigação e estudo também no contexto escolar, e que a viabilidade de uma abordagem como essa reside no fato de que a manipulação dos dados linguísticos dispensa o uso de grandes aparatos tecnológicos.

Dos estudos dessa linha, destacam-se os de Franchi (2006), Lobato (2015), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Perini (2016), Pilati (2017), entre outros. Em resumo, advoga-se a favor do ensino científico de gramática, pautado na metodologia científica e em seus procedimentos de observação e análise de dados, formulação e refutação de hipóteses. Argumenta-se que essa abordagem pode tornar os estudantes mais autônomos e engajados em relação ao próprio processo de aprendizagem, levando-os a valorizar a própria língua e a desenvolver o entendimento de que a língua é um fenômeno natural.

Com base nisso, a presente pesquisa, ciente da necessidade de que o ensino de gramática seja repensado e reestruturado, buscou defender a incorporação da metodologia científica às aulas de Língua Portuguesa e o reposicionamento da Gramática Tradicional nesse contexto, com vistas ao desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico dos estudantes. Entendendo que ainda há poucas propostas desse tipo elaboradas para aplicação prática em sala de aula e que há fenômenos da língua que não são abordados nesse contexto, esta pesquisa procurou, ancorada em Cyrino (1994), Casagrande (2007), Ayres e Othero (2016), Cyrino, Madrid, Othero, Rosito, Schabbach (2018), entre outros, descrever o fenômeno do objeto nulo, cujo aparecimento se tornou progressivamente expressivo ao longo do século XX, com o intuito de investigar se este fenômeno é contemplado pelas gramáticas e pelos livros didáticos.

O que se verificou é que o objeto nulo é abordado por gramáticas descritivas, mas desconsiderado pelas gramáticas normativas. Também se verificou que trata-se de um fenômeno que não é mencionado em livros didáticos. Entendendo que a abordagem dos usos reais da língua é benéfica para o ensino e que ainda há poucos materiais disponíveis para os

professores, essa pesquisa se dedicou, por fim, a propor exercícios para contemplar essa questão que o livro didático não aborda.

Essa dissertação está estruturada da seguinte maneira. O Capítulo 1, intitulado *Ensino científico de gramática*, se concentra em diferenciar os conceitos de gramática, em descrever como essa discussão da reformulação do ensino tem acontecido no âmbito da Linguística, em defender o desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico e o reposicionamento da Gramática Tradicional. Em seguida, o Capítulo 2, intitulado *O objeto nulo*, se propõe a descrever as ocorrências deste fenômeno. Na sequência, o Capítulo 3, intitulado *O objeto direto nas gramáticas*, traz as descrições que alguns manuais gramaticais fazem do objeto. O Capítulo 4, intitulado *Análise do livro Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem: a realização anafórica no Livro Didático*, pretende explorar e problematizar as descrições e os exercícios presentes no livro didático tomado para análise. Por fim, o Capítulo 5, da *Sequência de Exercícios*, apresenta duas sequências de atividades sobre retomada anafórica e objeto nulo.

1 ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA

Pode-se chamar de ensino científico de gramática o ensino de língua que se baseia nos procedimentos próprios da metodologia científica de pesquisa: identificação e seleção do fenômeno; coleta de dados; análise desses dados; levantamento, formulação e refutação de hipóteses (PERINI, 2016; PILATI, 2017; FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020). A busca por um ensino científico de gramática está associada à necessidade do reposicionamento do ensino de gramática na escola, que vem sendo observada e tomada enquanto pauta por professores e linguistas mais expressivamente a partir de meados dos anos 2000 (como por Possenti (1996), Moura Neves (2003), Perini (2003)). Trata-se, essencialmente, de abordar a língua enquanto objeto de observação e análise. A partir deste método, se compreende que é possível assimilar de modo mais adequado e eficaz o comportamento da língua e de seus processos, entendendo-a como um sistema em funcionamento. Tal processo se contrapõe à metodologia que rege o ensino de língua e de gramática e que predomina nas escolas, que ainda toma como base os manuais gramaticais, fundamentados na Gramática Tradicional (GT).

Tendo em vista que esses manuais gramaticais ainda são tomados como pilar do ensino de língua portuguesa, tanto para a elaboração dos materiais didáticos quanto para favorecer o entendimento de que há uma forma da língua que é considerada correta, tenta-se romper com a ideia de que a gramática, do modo como é ensinada nas aulas de língua portuguesa, representa o que é a língua.

Visando promover uma discussão que paute a realocação da gramática no ensino de português, linguistas têm procurado sustentar sua posição quanto a esse debate aliando as pesquisas e descobertas que advêm das universidades e ambientes de pesquisa à prática escolar. Para isso, há um esforço de caráter histórico e teórico, que procura elencar os problemas advindos das descrições das gramáticas tradicionais e da maneira que ela vem sendo abordada nas últimas décadas no contexto escolar, e que vislumbra novas concepções que embasem e estruturem seu ensino. De maneira complementar, há um empenho em elaborar sequências didáticas para que os professores possam visualizar como isso poderia ser aplicado e possam utilizar como base ou auxílio para sua prática na escola.

Para sustentar teoricamente essa abordagem científica da gramática nas aulas de língua, existem alguns conceitos que precisam estar devidamente desenvolvidos e esclarecidos, que servem como base para grande parte dessas propostas, a começar pela diferença entre os conceitos de gramática.

1.1 GRAMÁTICA TRADICIONAL, NORMATIVA OU PRESCRITIVA

A Gramática Tradicional, normativa ou prescritiva (GT) é aquela dos manuais gramaticais, que corresponde a um compilado de regras explícitas e descrições de uma língua visando o emprego da variedade padrão (POSSENTI, 1996), que se fundamenta na concepção de que a gramática é algo estático (PILATI, 2017, p. 15) e cujo objetivo é o de sistematizar normas para bem falar e escrever com base no uso que os considerados “bons escritores” fazem da língua (FRANCHI, 2006, p. 16). Entre as Gramáticas Tradicionais estão a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima (1986), a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (1999), ou a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Cunha e Cintra (1978).

Na prática pedagógica tradicional, essa gramática ocupou o lugar central das aulas de português, predominando a ideia de que *ensinar gramática* corresponde a *ensinar português*. Ensinar gramática corresponde, para essa abordagem, por um lado, a ensinar a nomenclatura gramatical, seus conceitos e classificações, e, por outro, os usos designados como os usos corretos da língua (FARACO, 2008, p. 22).

Franchi (2006) elenca algumas concepções que permeiam o trabalho com as GTs e o ideário do que quer dizer, nessa visão, saber gramática:

- (a) há uma modalidade que é considerada bela e culta e, em oposição, uma modalidade coloquial e vulgar;
- (b) a prática dos bons escritores, a dos especialistas ou professores, corresponde ao uso adequado e correto da língua;
- (c) há usos da língua que são aceitos e há usos da língua que não são aceitos - estes considerados erros;
- (d) indivíduos que sabem falar bem e escrever bem são aqueles que obedecem às normas contidas nas GTs;
- (e) saber gramática corresponde a saber aplicar suas normas adequadamente na produção textual - a qualidade de um texto está condicionada ao respeito à gramática (p. 16).

Direcionando um olhar mais crítico a essa discussão, se entende que há uma cultura gramatical que faz mau uso das normas e respectivas conceituações que estão nas GTs, a que Faraco (2008)¹ dá o nome de *norma curta*, que seria “um conjunto de preceitos dogmáticos

¹Em *Norma Culta Brasileira desatando alguns nós*, Faraco conceitua, para além da norma curta, a *norma culta/comum/standard* e a *norma-padrão*. Nas palavras dele, a primeira “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 71), associada ao prestígio social, e “é a variedade que os letrados usam corretamente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita”, ou seja, é a “expressão viva de certos segmentos sociais em

que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro [...]” (p. 92), baseada no purismo e no desrespeito às formas linguísticas que não são contempladas pela Gramática Tradicional². Essa é uma visão de gramática que privilegia a existência de usos “certos” e de usos “errados” da língua, concepção que é amplamente condenada por linguistas.

Além disso, o trabalho com a GT em posição de destaque presume que os alunos conheçam e dominem muitas noções e definições, o que não é efetivo, tampouco produtivo. Durante todo o percurso escolar, os alunos são expostos às terminologias que estão na GT, mas, apesar de esses termos não parecerem novidade e serem facilmente reconhecidos por eles, os estudantes não parecem capazes de explicá-los. Isso se deve, na visão de Perini (2016), ao fato de que a teoria gramatical que está na GT é inadequada e apresenta descrições que não correspondem à realidade dos fatos da língua, apresentando, muitas vezes, conceitos incoerentes e com definições mal elaboradas.

Ao longo do século XX, a GT ocupou posições diferentes nas aulas de língua portuguesa. Com a consolidação do campo de pesquisa da Linguística e com o aumento progressivo de estudos que denunciam as inconsistências descritivas de que ela dispõe, questionando o seu papel no ensino de português, a Gramática Tradicional foi gradualmente perdendo espaço no âmbito escolar.

Já se entende que a gramática não é adequada para o desenvolvimento e para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, e não deveria ser encarada como uma “doutrina absolutista”, utilizada como um dispositivo para a promoção de um ensino normativo que tem como pretensão corrigir possíveis “usos inadequados” que os alunos fazem da língua. Esse é um viés que reforça o complexo de inferioridade linguística, que é bastante partilhado entre nós: ninguém sabe português (PERINI, 2003, p. 33). No entanto, mesmo que se tenha ciência dessas questões no âmbito acadêmico, esse entendimento quanto ao mau posicionamento da gramática no ensino não parece estar disseminado entre os autores

determinadas situações” (p. 73); ao passo que a segunda “não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” e “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...] a projetos políticos de uniformização linguística (p. 73).

²A *norma curta* é, de acordo com Faraco (2008), aquela que pretende perpetuar “uma norma-padrão artificialmente fixada, quer na desqualificação da língua portuguesa do Brasil, quer na desqualificação dos seus falantes” (p. 85). De acordo com ele, os bons manuais normativos possuem, de fato, uma tendência conservadora, mas “tendem a acolher os fenômenos que são ou vão se tornando correntes na nossa norma culta/corrente/standard” (p. 95).

de livros didáticos, que ainda se baseiam na GT para abordar as questões gramaticais nesses materiais³.

1.2 GRAMÁTICA INTERNALIZADA

Esse movimento que busca se desvencilhar da ideia de que os manuais gramaticais comandam e retratam os fenômenos linguísticos se ancora na hipótese amplamente aceita entre linguistas de que os seres humanos possuem uma gramática internalizada. Uma das teorias que pretende explicar essa capacidade é a teoria da Faculdade da Linguagem, de Noam Chomsky. Nessa perspectiva, os indivíduos, enquanto seres humanos, possuem uma estrutura mental, um “conjunto dos genes responsáveis pelo desenvolvimento da cognição linguística humana” (KENEDY, 2016, p. 95), que é interna, inata e dinâmica, através da qual se adquire uma determinada língua desde que exposto aos dados dela: a Gramática Universal (GU). Por serem dotados da GU, ou seja, em decorrência da existência dessa estrutura mental, os indivíduos são capazes de adquirir e falar uma língua. Nas palavras de Chomsky:

It is concerned with those aspects of form and meaning that are determined by the “language faculty”, which is understood to be a particular component of the human mind. The nature of this faculty is the subject matter of a general theory of linguistic structure that aims to discover the framework of principles and elements common to attainable human languages; this theory is now often called “universal grammar” (UG) [...]. UG may be regarded as a characterization of the genetically determined language faculty (CHOMSKY, 1986, p. 3).

Nessa concepção, a Gramática Gerativa, que é a teoria da Faculdade da Linguagem, procura se concentrar nos princípios e procedimentos através dos quais os seres humanos conseguem atingir o conhecimento de uma língua. Fala-se aqui de um construto mental a partir do qual se adquire uma língua, não de um objeto material e fabricado como a GT. Como sistematizado por Pilati (2017):

Num outro sentido, gramática tem caráter dinâmico e corresponde a um construto mental, que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão, já que se trata aqui de gramática de uma língua. [...] Quando se começa a refletir sobre fatos de língua, fica claro que os seres humanos nascem com uma estrutura mental organizada de tal modo que torna a aquisição de língua algo inevitável, inexorável. Podemos chamar essa estrutura mental inata de diferentes nomes.

³A Gramática Tradicional já não reflete mais o uso culto do PB. Por esse motivo, é um problema tomá-la como única referência e naturalizar suas análises. Como será visto adiante, é consensual entre muitos linguistas que a GT deve ser reposicionada no ensino de Língua Portuguesa e retirada dessa posição central que tem ocupado nesse contexto.

Muitos usam as expressões gramática universal, faculdade de linguagem ou dispositivo de aquisição de língua (PILATI, 2017, p. 16).

De modo a detalhar um pouco mais essa discussão, é importante esclarecer que a teoria da Faculdade da Linguagem está preocupada com a língua-I (*I-language* ou *internalized language*). Chomsky (1986) descreve a língua-I como um elemento da mente dos indivíduos que sabem uma língua. Nessa perspectiva, a língua-I equivale a uma capacidade mental dos indivíduos, a *competência linguística*, que representa o conhecimento linguístico que eles possuem e com a qual eles conseguem operar, isto é, através da qual eles conseguem elaborar, produzir e entender enunciados de sua língua. Entendendo que a Gramática Gerativa estuda o funcionamento de tal capacidade mental, pode-se dizer que a gramática seria a teoria da língua-I, ou seja, “UG now is construed as the theory of human I-languages, a system of conditions deriving from the human biological endowment that identifies the I-languages that are humanly accessible under normal conditions” (CHOMSKY, 1986, p. 22)⁴.

Para além da língua-I, seguindo o que é proposto por Chomsky (1986), há a língua-E (*E-language* ou *externalized language*), que, por sua vez, corresponde à língua usada por uma população por um interesse comunicativo (CHOMSKY, 1994, p. 39). Enquanto a língua-I corresponde a um dispositivo mental, a língua-E corresponde a um fenômeno histórico e sociocultural. Assim, o indivíduo é dotado de língua-I, e à realização concreta desse conhecimento linguístico se dá o nome de *desempenho linguístico*. “O desempenho constituiria a capacidade de colocar esse conhecimento em uso” (FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020, p. 19) e depende de outras habilidades, estas não linguísticas, integradas a outros tipos de cognição.

De modo a sistematizar os conceitos de língua-I e língua-E, Kenedy (2016) afirma que:

Dizendo de outra forma, uma língua-I é o conhecimento linguístico de uma pessoa, aquilo que está presente na sua mente e lhe permite usar uma língua-E para produzir e compreender palavras, sintagmas, frases e discursos [...]. Trata-se de uma faculdade psicológica ou, por assim dizer, um órgão mental [...]. De posse dessa faculdade, um ser humano normal é capaz de, já ao nascimento, começar a perceber e processar a língua-E de seu ambiente de modo a retirar dela informações para criar a sua língua-I, isto é, o seu conhecimento linguístico. Uma língua-I é a forma pela qual as informações contidas no código linguístico do ambiente (a língua-E) estão representadas em nossa mente. É, digamos assim, a nossa versão interiorizada das informações da língua-E, a nossa cópia particular dessa língua (KENEDY, 2016, p. 34).

⁴Pilati (2017) sistematiza a concepção da gramática particular dos indivíduos da seguinte maneira: “Gramática Universal (estado inicial da Faculdade da Linguagem) + Dados (linguísticos) do ambiente = Língua (gramática particular)” (p. 36). Nas palavras de Pilati (2020): “uma língua, na concepção gerativista, é o resultado da união de fatores genéticos, uma predisposição característica da espécie para a aquisição de uma língua – a Faculdade da Linguagem – e de fatores do meio ambiente, ou seja, a língua a que a criança é exposta durante a infância” (p. 91).

Nesse sentido, a gramática de uma língua “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p 25).

Em resumo, nessa visão, se compreende que: (i) a gramática de uma língua pressupõe a existência de um dispositivo mental, que possibilita a aquisição de uma língua; (ii) a aquisição de uma língua depende, ao mesmo tempo, desse dispositivo mental e da exposição aos dados dessa língua, ou seja, é determinada por condições internas e externas; (iii) todo falante de uma língua é condicionado a esses fatores internos e externos para saber e dominar essa língua; (iv) a língua adquirida é uma forma particular e única da língua a que se tem acesso, chamada de *gramática internalizada*.

Vale ressaltar ainda que, de acordo com essa concepção, os indivíduos começam a adquirir a língua a partir do momento que começam a ser expostos aos dados dela. As crianças começam a adquirir sua língua muito antes de serem inseridas no contexto escolar, chegam à escola sabendo se comunicar, o que significa que nesse estágio da vida já são capazes de realizar operações linguísticas altamente complexas - crianças com 4 anos de idade já dominam todo o sistema de sua língua materna (GUASTI, 2002; GROLLA, FIGUEIREDO SILVA, 2014 *apud* MEDEIROS JUNIOR, SIMIONI, 2020, p. 22).

Ancorados essencialmente em Chomsky e no conceito de Língua-I, muitos linguistas têm se debruçado sobre a problemática que permeia o ensino de gramática e se dedicado a repensar o papel e o lugar da gramática na escola. O entendimento que permeia tomar a Língua-I como base nesse processo de idealizar e delinear o reposicionamento do ensino de gramática nas aulas de LP é o de que faz muito mais sentido abordar a língua em seu aspecto essencial, ou seja, enquanto um sistema de regras que é regido internamente, passível de variações e mudanças que não são aleatórias, ao invés de alguma coisa a ser aprendida e/ou memorizada. Para além desse entendimento, fundamental para a abordagem da língua no contexto de ensino da gramática, a teoria gerativa contribui também com uma descrição bastante aprofundada de muitos fenômenos gramaticais, como é o caso do objeto nulo, fenômeno discutido neste trabalho.

1.3 POR QUE PROMOVER O ENSINO CIENTÍFICO DE GRAMÁTICA?

Pode-se elencar, ao menos, quatro razões centrais que justificam a defesa e a promoção do ensino científico de gramática:

(I) o cenário do ensino de gramática não é promissor há algumas décadas - o que é sinalizado por linguistas e pesquisadores da educação desde a década de 80, ou seja, há cerca de 40 anos;

(II) a Gramática Tradicional permanece sendo um objeto central que embasa as aulas de gramática e seu espaço no ensino precisa ser repensado e replanejado;

(III) as aulas de gramática não ensinam muito sobre a língua, de fato, justamente por tomarem como base a GT, que não representa os usos e formas reais da língua;

(IV) o ensino científico se pauta em procedimentos de observação e análise, o que implica trabalhar de maneira direta com dados, ou seja, envolve um trabalho engajado daqueles que estão envolvidos com a atividade de pesquisa - este é um aspecto emergencial ao ensino de gramática: que o ensino se pautem em fatos da língua e conte com a participação ativa e autônoma dos alunos.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) compreendem que a disciplina de Língua Portuguesa deve ter como objetivo levar o aluno a desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, de modo que ele seja capaz de (i) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; (ii) expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; (iii) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 58).

Apesar de os PCNs afirmarem que, de acordo com suas concepções de ensino e de aprendizagem, “o conhecimento, portanto, é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” (p. 37), não é esta a realidade que se vê na escola, em que se inclui a disciplina de Língua Portuguesa.

Começando pelo cenário do ensino de gramática, tem-se observado que os alunos, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, dominam cada vez menos as habilidades necessárias à atuação em outras frentes que exigem o uso da língua, como a leitura, a interpretação e a escrita. Além disso, a gramática - mesmo a GT tal como é abordada na escola - tem ocupado uma posição secundária nas aulas de língua, como se sua finalidade fosse apenas a de auxiliar na apreensão das habilidades de leitura e escrita. Somado a isso, professores seguem atribuindo um papel formativo à GT, sendo que a terminologia que provém dela não apresenta funcionalidade aos alunos (FOLTRAN, 2013 *apud* PILATI, NAVES, SALLES, 2019).

Isso acontece porque a escola tem direcionado um olhar equivocado ao ensino de gramática e ao papel da Gramática Tradicional nesse contexto. Além dos objetivos parecerem mal elaborados, a metodologia utilizada já é vista pela Linguística e pelas frentes pedagógicas como ultrapassada, pois carece de uma organização lógica, e o foco está na correção ao invés do aprimoramento da competência linguística dos estudantes (PERINI, 2000; BASSO, ILARI, 2012).

Essa função que é atribuída à GT, como se ela dispusesse dos recursos necessários para levar os indivíduos ao domínio pleno de sua língua, em todos os contextos, é bastante problemática, pois, como sabemos, a GT representa apenas uma pequena parte da língua.

É interessante perceber, no entanto, que essa postura frente à gramática é adotada há muito tempo. Maria Helena Moura Neves (1990), em um estudo que realizou no início dos anos 90⁵ com professores da rede oficial do estado de São Paulo, constatou, já naquela época, que os professores apresentavam concepções equivocadas a respeito do que é a gramática: em suma, entendida por eles como “um conjunto de regras de bom uso” ou “descrição das entidades da língua e suas funções”, como se servisse fundamentalmente ao desenvolvimento e à apreensão da metalinguagem; nenhum deles mencionou o aspecto da gramática enquanto “o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (p. 40).

Apesar de ser um cenário preocupante, vale lembrar que a Linguística, enquanto um campo de pesquisa, começou a se disseminar nas universidades e nos programas de mestrado e doutorado de maneira mais expressiva a partir dos anos 70. Este seria um intervalo razoavelmente pequeno para que fosse possível visualizar qualquer interferência das pesquisas desse campo no ensino.

Porém, quando se olha para a conjuntura atual, mais de 30 anos depois do estudo realizado por Neves, é surpreendente perceber que o cenário quanto às concepções de gramática, de língua e de sistematização do ensino de língua portuguesa permanece o mesmo: os professores, em geral, seguem acreditando que o domínio da Gramática Tradicional corresponde a dominar a língua e que o domínio das nomenclaturas gramaticais e de suas respectivas definições é um dos responsáveis por levar o aluno a ler e a escrever bem. Ainda não parece ser comum aos professores a atividade de reflexão e operação sobre os dados da língua e parte-se principalmente do texto para o trabalho com o que eles entendem ser *gramática*. O problema, nesse sentido, não está essencialmente em operar com a

⁵Esse estudo é citado por Neves em *Gramática na Escola* (1990) e foi realizado com 6 grupos de professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus (a partir da 5ª série) da rede oficial de 4 cidades do estado de São Paulo, totalizando em 170 indivíduos.

metalinguagem, mas na falta de clareza conceitual e de discernimento metodológico que permeia o trabalho com a GT.

Para além dessa barreira de ordem conceptual, existe o problema da estrutura da GT no que se refere à metodologia que a constitui, e que perpassa as definições que ela propõe, a maneira como ela descreve os fenômenos e a escolha de quais fenômenos são contemplados por ela.

Como dito anteriormente, problemas dessa ordem já são explicitados e questionados por linguistas há algumas décadas. Perini, já na década de 80, enumerou uma série de falhas das GTs: sua inconsistência teórica; o aspecto normativo, que desconsidera as variedades linguísticas que não fazem parte da norma-padrão; problemas para tratar dos fenômenos assumindo uma perspectiva teórica etc (PERINI, 1985, p. 6-7).

Diante desse panorama, já naquela época, deu ênfase à necessidade de se discutir seriamente a constituição de um novo modelo de gramática do português, compreendendo que esta gramática precisaria, essencialmente, se comprometer a ter um embasamento teórico adequado - descrevendo as formas da língua de acordo com os aspectos fonológicos/morfológicos/sintáticos e explorando a relação entre essas formas e o significado que lhes é atribuído - e a se desvencilhar da característica autoritária que lhe é conferida. Complementarmente, Perini (1985) propõe que esse novo modelo de gramática ofereceria subsídios para a formação intelectual dos indivíduos, oportunizando o trabalho com a argumentação e o raciocínio (p. 8).

Algumas coisas precisam ser ditas quanto às colocações feitas por Perini ainda na década de 80. No que diz respeito ao desenho e à formatação de gramáticas que se proponham a tratar dos usos da língua seguindo relativamente esses moldes, pode-se perceber que, de fato, dispõe-se de um número expressivo de manuais gramaticais preocupados e comprometidos em abordar os usos reais da língua, distanciando-se da característica prescritiva, de imposição de formas. A gramática descritiva do próprio Perini, de 2016, intitulada *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, põe em cheque algumas nomenclaturas, trazendo muito dos fundamentos sintático-semânticos ao propor definições para os fenômenos da língua e ao explicar, na medida que cabe ao professor e ao aluno saberem, o funcionamento desses fenômenos.

Entre as décadas de 80 e 90 é possível perceber que houve uma emergência por estudos e argumentações desse tipo, o que culminou no aparecimento de muitas críticas aos moldes da GT, à forma utilizada por ela para descrever as formas da língua, à falta de boa argumentação, a seus problemas teóricos, ao seu caráter normativo e à maneira como ela era utilizada no

ensino de língua. Essa atitude crítica frente à GT, por parte de linguistas, visava aproximar o que se pesquisava e se concluía a respeito das formas da língua à realidade escolar, o que perpassaria incluir um pouco do conhecimento que provém da academia nos manuais gramaticais e na sala de aula.

Tal como a falta de clareza conceptual quanto ao que é a *gramática* da língua, esse distanciamento entre o conhecimento atualizado que é constantemente construído pelas universidades e pelos demais contextos de pesquisa e a realidade escolar ainda persiste. Um contingente pouco expressivo desse conhecimento chegou às escolas e os professores parecem ter pouca ou nenhuma noção do que tem sido pesquisado, questionado, repensado e reelaborado.

É, no mínimo, um panorama curioso, pois antes mesmo dos anos 2000 já se pautava os problemas da GT, a necessidade de se repensar o papel da GT no ensino de gramática e a possibilidade de se trabalhar com procedimentos de investigação científica nas aulas de português. Com o passar das décadas, mais especificamente a partir dos anos 2000, essas discussões se tornaram cada vez mais expressivas e imperativas. No entanto, pouco parece ter mudado no que se refere ao caráter central e inquestionável que é atribuído à GT e à função que ela exerce nas aulas de gramática.

Tendo em vista os desdobramentos pouco significativos dessa aproximação entre as teorias linguísticas e o ambiente escolar, no que diz respeito à GT, às aulas de língua e à atuação dos professores, é inegável que há uma urgência quanto ao reposicionamento da gramática nesse contexto. Torna-se imprescindível repensar o ensino de gramática como um todo. Esse processo precisa prever a reestruturação dos moldes e das bases desse ensino, o que perpassa, necessariamente, refletir sobre qual deve ser o papel da GT nas aulas de língua e propor uma metodologia que explore realmente os *fatos da língua*.

Por isso, defende-se que seja direcionado um olhar mais atento ao papel da Linguística nesse processo. Parece haver uma dificuldade referente à transposição dos conhecimentos da área para o domínio escolar. É preciso ter consciência, portanto, que não se trata de incorporar todos os conhecimentos e abordá-los sem critérios de adaptação, mas de privilegiar que o aluno consiga ver o sistema da língua em funcionamento a partir da observação dos dados da língua, da observação do comportamento desses dados em contextos diferentes de uso, a depender da variedade, em comparação com outras línguas etc. E, nesse aspecto, a Linguística, enquanto ciência, pode oferecer contribuições importantes, partindo do trabalho com a metodologia científica, em especial o entendimento do que é língua e do que é a gramática da língua.

Alguns linguistas sinalizam que a Linguística tem um compromisso com a educação; outros que a Linguística não tem um compromisso necessário, mas que as áreas a que o assunto compete e que fazem essa ponte têm muito a oferecer. De todo modo, uma coisa é consenso: a Linguística pode oferecer subsídios para o ensino de língua.

De posse do arcabouço teórico e metodológico da Linguística, há uma série de concepções a serem debatidas e uma série de concepções a serem incluídas e desenvolvidas nas aulas de língua. É preciso dizimar a ideia de *erro* e discutir em sala de aula noções de língua, gramática e norma; que a língua se comporta de maneiras diferentes em contextos diferentes; que há uma norma culta, referente ao código escrito da língua, que não corresponde necessariamente aos usos da fala. Trata-se, portanto, de deixar para trás esse formato de ensino que privilegia apenas uma variedade da língua, a da norma culta, e de desenvolver com os alunos essa habilidade de operar com a língua e sua heterogeneidade, adequando seus usos aos mais variados contextos.

Esses subsídios não dizem respeito apenas ao contato com conhecimento atualizado, a promover uma nova maneira de estudar e olhar para a língua, mas também a uma preocupação com a formação cidadã e política dos indivíduos, uma vez que fazer ciência envolve o exercício de olhar criticamente para o que faz parte do mundo. Nessa perspectiva, Fiorin (2003) afirma que o papel da Linguística em relação à educação perpassa também uma educação para a democracia. Nas palavras dele, “a democracia é um sistema político em que existe um respeito à diferença, um respeito à diversidade. Ora, a linguística, ao mostrar que a língua é heterogênea, que a língua é diversa, que a língua é plural, é, de certa forma, uma maneira de educar para a tolerância e isso é educar para a democracia” (p. 75).

Este é um campo de pesquisa que ainda está em construção. Em suma, nessa discussão, tem-se evidenciado as principais lacunas existentes na abordagem tradicional e entendido que a linguística pode fornecer contribuições para as aulas de língua portuguesa, vislumbrando uma estruturação adequada desse novo do ensino de gramática.

Pensando nisso, os debates provenientes da academia e dos contextos de pesquisa têm se centrado em:

- (i) tornar explícitos os principais problemas e as principais lacunas do ensino de gramática, elencando as razões pelas quais isso deve ser combatido;
- (ii) elucidar as inconsistências teóricas e metodológicas que embasam esse ensino, argumentando com base nos estudos provenientes da área da Linguística;
- (iii) concretizar a importância de considerar os procedimentos científicos como potenciais para as aulas de LP, visto que é a partir disso que se faz pesquisa, seja em

linguística ou não, e que a língua é um objeto natural, passível de observação e análise, cujos dados são ilimitados e estão disponíveis a todos os falantes (FOLTRAN, KNÖPFLE, CARREIRA, 2017);

(iv) desenvolver e estruturar metodologias para tal, investigando o que pode ser incorporado ao contexto escolar;

(v) elaborar propostas de aplicação e sequências didáticas que sejam utilizadas pelos professores.

1.3.1 A LINGUÍSTICA E O ENSINO CIENTÍFICO NAS AULAS DE GRAMÁTICA

É consensual que o ensino de gramática precisa passar por um processo de reformulação. Esse é um movimento que precisa perpassar a desconstrução de certas crenças a respeito do que é *gramática*, e a que ela serve, e a inserção e o desenvolvimento de outros conhecimentos. Para além do compromisso teórico, há uma preocupação que se refere à posição que o aluno ocupa no ensino, que compreende que a construção desses conhecimentos deve se dar a partir da atitude engajada dos estudantes nas aulas de gramática.

Em suma, promover o ensino científico de gramática tem como objetivo:

- concretizar o entendimento de que *língua e gramática* (a da GT) são coisas diferentes;
- combater o distanciamento entre a Linguística e o conhecimento que tem sido construído sobre a língua e o ambiente escolar;
- incorporar às aulas de gramática a realidade de usos da língua a que os alunos têm acesso;
- contestar, debater e desfazer as crenças que permeiam a ideia de que *português é muito difícil* - que se sustentam na ideia de que a língua é uma entidade homogênea e que saber tudo que está na GT é imprescindível para que se domine plenamente a língua adquirida;
- resgatar/despertar nos alunos o interesse pelo estudo da língua;
- mudar a frente de atuação das aulas de gramática: a aula de gramática deve ser sobre a *gramática da língua*, não sobre a língua ideal descrita na Gramática Tradicional;
- repensar a função da GT nas aulas de LP, compreendendo que ela não deve ser completamente descartada, mas que seu papel deve ser diferente do atual;
- desenvolver habilidades metacognitivas a partir do trabalho prático e ativo com as formas da língua e do trabalho adequado com a metalinguagem;
- incorporar outras concepções de língua - enquanto uma entidade interna e heterogênea;

- debater e estruturar a incorporação da metodologia científica às aulas de LP: por que fazê-la, como fazê-la e o que deve ser considerado e priorizado nesse processo.

É possível perceber que, apesar de linguistas sistematizarem e organizarem de maneiras diferentes essas propostas pautadas nos procedimentos científicos, detalhando de maneira mais ampla ou menos especificada os passos da metodologia e atribuindo nomes distintos a esse processo, há consenso quanto ao ponto de vista que deve embasar a abordagem da língua nessa nova perspectiva: a língua constitui um objeto do mundo natural e, como tal, pode ser abordada a partir dos procedimentos próprios da metodologia científica de pesquisa. Como dito anteriormente, a escola costuma afirmar que a Gramática Tradicional é a própria língua. Possenti (1996), na tentativa de se distanciar da ideia de que língua e GT são sinônimas, afirma que saber uma língua é um movimento totalmente diferente de saber analisá-la, uma vez que “usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra” (p. 53). De fato, a língua é entendida enquanto um sistema de regras, mas observar e analisar esse sistema e seu funcionamento não implica saber o nome que é dado pela GT a cada um dos fenômenos da língua⁶.

Tomando como base as palavras de Possenti, torna-se imperativo abordar nas aulas de gramática o que é a gramática da língua e o que é a gramática das Gramáticas Tradicionais, evidenciando que são duas coisas bem diferentes.

A Gramática Tradicional (GT) é um manual que estabelece normas e se propõe a retratar o que seria a norma culta da língua. O uso correto, nessa perspectiva, corresponderia à forma prestigiada da língua, produzida por pessoas letradas, que ocupam posições de privilégio econômico-social. A GT está preocupada com um padrão linguístico, e não inclui, portanto, outras variedades - menos prestigiadas - da língua, além de não considerar a própria fala culta dos brasileiros (Faraco, 2008).

Entende-se que os usos da língua que estão na GT são uma *parte* da gramática da língua, que representa usos bem específicos, utilizados em contextos igualmente específicos, e serve, essencialmente, para nomear os fenômenos.

Em decorrência de seu apelo normativo e, pode-se dizer, formal, a GT favorece a noção de que há usos “certos” e usos “errados” da língua; por sua vez, se tomamos como base a

⁶Pires de Oliveira (2011) argumenta que o conhecimento gramatical que possuímos não está diretamente relacionado às prescrições da gramática tradicional, afirmando que: “saber a língua não é entender sobre a língua. Sabemos andar, sabemos paquerar, sabemos conversar, mas não necessariamente sabemos como sabemos fazer essas coisas” (p. 239).

Nas palavras de Franchi (2006): “Saber gramática” não depende, pois, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (p. 25).

gramática internalizada, essa noção de erro não se valida: se os indivíduos produzem uma determinada forma, é porque essa forma é regida pela gramática da língua de alguma maneira.

A noção equivocada da existência do *erro* desencadeia uma série de outras crenças equivocadas, igualmente presentes no imaginário dos indivíduos, ordenadas por Antunes (2007), como as ideias de que:

- a gramática das gramáticas tradicionais (GT) é a única representação correta das formas e dos fenômenos da língua;
- só aprendemos a operar plenamente e de modo eficaz com nossa língua se sabemos essa gramática da GT;
- um indivíduo só é capaz de dominar a leitura e a escrita se ele dominar completamente as nomenclaturas e definições que provêm das GTs;
- saber a gramática que está nas GTs é suficiente para que se obtenha domínio das habilidades que permeiam a fala, a leitura e a escrita;
- a língua não muda, uma vez que a gramática das GTs permanece a mesma;
- os fenômenos que não são contemplados e descritos pelas GTs não devem ser utilizados, e indivíduos que recorrem muito a esses usos possuem conhecimento limitado a respeito da língua.

Delimitar adequadamente as concepções de gramática é indispensável para que se consiga tirar a Gramática Tradicional do centro das aulas de gramática, promovendo o entendimento de que há uma gramática a ser, de fato, explorada: *a gramática da língua*.

Já há um movimento significativo por parte de linguistas em busca de dissociar essas duas gramáticas, entendendo que esse processo pode acontecer concomitantemente com um processo de aprendizagem menos engessado, que promova um trabalho mais prático com os usos reais da língua.

Travaglia (2003), por exemplo, compreende que as aulas de língua não devem ensinar as teorias gramaticais com sua metalinguagem (nomenclatura). Ele parte do pressuposto de que a gramática é um fenômeno plural e sugere que seja promovido o que chama de *educação linguística*, que seria um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem capaz de proporcionar aos alunos um conhecimento mais amplo a respeito dos recursos de sua língua. Ao invés de uma abordagem ancorada na nomenclatura gramatical, seriam explorados os recursos linguísticos e as diferenças entre eles, visando a adequação dos alunos às situações comunicativas.

Em sentido semelhante, Franchi (2006) sustenta que o trabalho com a linguagem deve percorrer três frentes de atuação diferentes: *a atividade linguística*, *a atividade epilinguística* e

a *atividade metalinguística*. A primeira está relacionada ao desempenho pleno e intencionado da linguagem - e já acontece no dia a dia do aluno (p. 95); a segunda refere-se à operação com a linguagem, ou seja, à atividade de comparar modelos e formas da língua, experienciando novos usos e construções (p. 97); e a terceira ao exercício de elaborar hipóteses sobre a linguagem e os fatos da língua (p. 98).

De maneira complementar, Lobato (2015) sinaliza que é imprescindível que os professores compreendam plenamente a diferença da gramática que é taxonômica e externa ao indivíduo, que provém das gramáticas tradicionais, para a gramática que é internalizada e dinâmica, que corresponde à estrutura mental de que os indivíduos dispõem. Ter essa distinção clara é importante para que os professores sejam capazes de embasar sua prática adequadamente e de explicar para seus alunos a diferença que existe entre elas: a gramática dos manuais gramaticais, que “é um conjunto de descrições a respeito de uma língua⁷” (LOBATO, 2015, p. 16); e a gramática de uma língua, que “corresponde a um construto mental, que cada membro da espécie humana desenvolve desde que exposto aos dados da língua⁸ em questão [...]” (LOBATO, 2015, p. 17).

Com a premissa de que o aluno chega à escola com uma gramática já adquirida, Lobato defende a adoção de um procedimento de descoberta, que se baseie em: uma metodologia de dispositivo de aquisição de língua, que compreende que o aluno desenvolve processos da língua quando exposto a dados linguísticos; uma metodologia de eliciação, que prevê a atuação do professor no processo de direcionar o aluno a construir seus conhecimentos da língua; uma técnica de resultados, que inclui o trabalho com estruturas da língua. Na visão de Lobato, essa abordagem tornaria possível explicar a existência do aspecto criativo da língua⁹,

⁷Nesse caso, Lobato se refere à Língua-E.

⁸Nesse caso, Lobato se refere à Língua-I.

⁹Franchi (2006) caracteriza a criatividade como um aspecto que se manifesta na língua (i) no estágio da construção dos enunciados, conectando expressões e adaptando-as para o efeito de sentido que deseja suscitar; (ii) pela maneira com que cada indivíduo se situa em relação a um assunto, assumindo pontos de vista e argumentando; (iii) à medida em que o falante estabelece relações sintáticas ou semânticas - por analogia - para a representação de situações específicas a outras situações, ou seja “quando o falante ultrapassa os limites do “codificado” e manipula o próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria” (p. 50). Para Franchi, é possível dizer que “há uma atividade criativa mesmo quando a linguagem se sujeita a suas próprias regras e há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos” (p. 51).

Pilati (2017) concebe o aspecto criativo da língua como a capacidade que nós, seres humanos, temos de usar a língua de maneira criativa, o que significa dizer que “usando a estrutura da língua, elementos finitos serão capazes de produzir sentenças novas infinitamente, independentemente de estímulo prévio (p. 51). Com base em Lobato (2015), Pilati enumera como propriedades da criatividade linguística: (i) o âmbito ilimitado de temas; (ii) o âmbito ilimitado de situações; (iii) a independência da referência em relação ao contexto pragmático; (iv) a independência em relação a estímulos; (v) o âmbito ilimitado de combinações; (vi) a paridade de pensamentos; (vii) a liberdade de escolha de função social (p. 51-52).

que prevê a produção de enunciados novos e um número infinito de possibilidades para esses enunciados.

Esquematizar propostas desse tipo, que prevêem etapas progressivas de complexidade para a atuação em sala de aula, é visto como essencial para as aulas de gramática, tendo em vista o cenário com que se está lidando. De fato, trata-se de um método de ensino bem diferente do convencional. Enquanto o método tradicional consiste basicamente em transmitir o conhecimento de forma mecânica, dando ao aluno o conteúdo elaborado e pronto, a abordagem que é arquitetada pelos linguistas atribui ao aluno um papel mais ativo na construção do conhecimento. Empenha-se, nesse sentido, em se afastar da concepção de que a norma culta é a única possibilidade da língua e em desenvolver no aluno a habilidade de operar com os usos que ele faz de sua língua e com outros usos possíveis para a língua que ele fala; não em fazê-lo seguir e dominar as nomenclaturas da Gramática Tradicional.

Para além de romper com a ligação que é estabelecida entre GT e GI, há uma outra lacuna que precisa ser preenchida, a que Lobato (2015) dá destaque e a que linguistas também têm dedicado esforços: o distanciamento entre o conhecimento que é debatido e construído nos ambientes de pesquisa acadêmica e o conhecimento a respeito da língua que é apresentado no ambiente escolar. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) reforçam a necessidade de aproximar a Linguística do ensino de língua portuguesa, enfatizando que “[...] a visão científica sobre as línguas é absolutamente incompatível com as noções prescritivas ou normativas” (PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016, p. 23). Temos como consequência desse afastamento a popularização de certos discursos por parte de alunos, que afirmam que não sabem falar português e que aprender português é muito difícil, e a validação e reprodução desse tipo de comentário por parte dos professores.

Essa distância que existe entre a Universidade e a escola é muito penosa para o ensino de língua. A Linguística tem aumentado progressivamente sua gama de objetos de estudo com o passar dos anos, e, conseqüentemente, também tem aumentado o número de pesquisas e projetos que tomam a GT e o ensino de gramática como objetos de estudo. Há muitas contribuições provenientes do contexto de pesquisa que já poderiam ter sido incorporadas ao ensino de língua. Por esse motivo, o papel da Linguística nesse processo de repensar as aulas de gramática é visto como indispensável.

Existem vários fenômenos linguísticos em pauta nas pesquisas atuais - entre eles o próprio objeto nulo (ON) - e que não estão nas GTs. Muitas dessas formas são produzidas pelos próprios alunos. Essa aproximação é capaz de mostrar aos alunos que há outras possibilidades da língua, que a GT não comporta a língua em sua totalidade, e que estamos

diante de um fenômeno flexível, mutável e heterogêneo, que passa por variações constantemente.

Conscientes de que a Linguística está preocupada com os moldes do ensino de gramática e de que ela pode, evidentemente, oferecer subsídios para a reestruturação desse ensino, torna-se elementar estruturar adequadamente propostas procedimentais para isso, embasadas em uma metodologia consistente, que adaptem os conteúdos das pesquisas linguísticas ao contexto escolar (CARREIRA, FUJIHARA, 2022, p. 14).

O método que parece mais adequado, na visão de linguistas voltados para o ensino de gramática, é o da metodologia e da investigação científica. Nesse aspecto, incorporar a metodologia científica às aulas de língua corresponde a incorporar a ideia de que o exercício de fazer ciência e de construir conhecimentos é um processo inacabado e contínuo, juntamente dos passos procedimentais utilizados pela atividade científica: observação e análise de dados, formulação de hipóteses, análise de contraexemplos, refutação e refinação das hipóteses, comparação com outras hipóteses e teorias etc.

O exercício de fazer ciência exige, portanto, que sejam mudadas algumas concepções a respeito do objeto que se está estudando - nesse caso, a língua - e a respeito do andamento do processo de ensino-aprendizagem e da abordagem dos conteúdos. Nessa perspectiva, Larson (2010) defende que a língua seja abordada enquanto um *natural object*, como um órgão do corpo, ao invés de um *artifact*, como se fosse criada pelos seres humanos e obedecesse a regras e padrões que nós mesmos a atribuímos. Posto isso, argumenta a favor de um plano de ensino que pautar a gramática como ciência¹⁰ e que propicie que os alunos colem e realizem experimentos com dados linguísticos.

Nessa abordagem, as línguas são tomadas como entidades, cujas propriedades e estruturas são determinadas pela investigação científica. Desse modo, quando o aluno, ao analisar fatos da língua, se depara com um padrão ou regularidade, será conduzido a procurar por alguma regra ou princípio cuja explicação corresponda ao que está sendo observado.

Parece válido e oportuno introduzir nas aulas de LP essa metodologia por algumas razões. Para além de desenvolver o entendimento de que a gramática da língua não é correspondente a das Gramáticas Tradicionais, torna-se possível, ancorando-se em uma abordagem como esta, desenvolver o entendimento de que a língua, enquanto objeto natural que faz parte do mundo, é um objeto a ser *explorado*.

¹⁰Larson (2010) escreveu *Grammar as Science* com o objetivo de este ser um material para professores embasarem suas práticas de ensino.

O trabalho com dados da língua explicita que não se trata de um objeto cujo funcionamento está absolutamente determinado; pelo contrário, seu comportamento e seus usos são passíveis de investigação. Isso porque a língua não é um objeto de estudo *esgotado*, cujas possibilidades de aprofundamento estão exauridas. Ao passo que sofre variações e/ou muda e à medida que essas movimentações são percebidas pelos falantes, novas questões para pesquisa sobre a língua emergem.

Operar com os fatos da língua dessa maneira, partindo do trabalho ativo com os usos da língua, também torna possível trazer para o ambiente escolar a compreensão de que a construção do conhecimento não é um processo que chega a um *fim*, ou seja, cuja duração e cujos desdobramentos são determinados e finitos. O exercício de fazer ciência e de construir saberes é um processo contínuo, que está sempre em desenvolvimento, dado que o conhecimento não é uma entidade *fechada*. Em outras palavras, o conhecimento científico está passível de ser revisitado, reconsiderado e realinhado caso haja a necessidade ou de acordo com o surgimento de novas descobertas. Não pode ser considerado algo pré-estabelecido, nesse sentido, pois cada indivíduo pode recorrer a dados diferentes e associar informações diferentes para construí-lo, ou seja, está sujeito a outras condições que extrapolam ao contexto de desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Em suma, trazer para o ensino de LP o viés científico, além de beneficiar significativamente o desenvolvimento das aulas de gramática, pode promover a formação científica dos estudantes à medida em que eles trabalham com a língua. Entendendo que fazer ciência envolve a atividade constante de pesquisa, estudo, coleta de dados e elaboração de teorias, o ensino de língua se beneficia dessa metodologia e se distancia da abordagem prescritiva; tomando a língua enquanto objeto heterogêneo e passível de tantas análises, torna-se possível promover formação científica a partir do ensino de gramática.

Em vista disso, esse recorte conceptual e metodológico que prevê o reposicionamento do ensino de gramática e a incorporação dessa abordagem científica às aulas de língua é um movimento que busca avançar em duas direções. Há uma primeira vertente que tange ao ensino de gramática, que compreende que há a emergência de se repensar esse ensino e que a inserção dos procedimentos da atividade científica nesse contexto pode levar o aluno a se apropriar de sua língua. Para além desse aspecto da discussão, há uma segunda dimensão, esta relacionada à formação científica dos alunos, que concebe que a gramática, se abordada dessa maneira, pode ser um meio para promover a iniciação científica deles.

Na visão de Carreira e Fujihara (2022), esse ensino de gramática que visa a iniciação científica dos alunos, além de contemplar os objetos de estudo que compõem o escopo da

Linguística, pode contribuir para que os alunos compreendam como se dá a produção do conhecimento e como ele é validado. A língua, nessa perspectiva, é integrada ao projeto de “capacitar o aluno a compreender a dinâmica da produção do conhecimento em geral” (p. 19). Ancorando-se na visão de que a língua pode ser, de fato, um meio para isso, Larson (2010) elabora um programa de ensino que se fundamenta em *Grammar as Science*, sugerindo que a sintaxe:

- oferece instrumentos para introduzir os estudantes a uma grande variedade de princípios da teoria e do pensamento científico;
- aborda de forma eficiente temáticas que permeiam a teorização científica, como: como um cientista constrói, testa, valida e refina uma teoria; o que constitui uma generalização significativa e como alguém chega a isso; quão seguro é o conhecimento científico; qual é a natureza de um objeto mental como a língua etc;
- proporciona meios para desenvolver a habilidade de formular argumentos para teorias através da articulação de hipóteses, princípios e dados (LARSON, 2010, p. 13).

Considerando como têm acontecido essas discussões no âmbito de pesquisa em Linguística, torna-se imprescindível incorporar, como referido por Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Medeiros Junior e Simioni (2020), Carreira e Fujihara (2022) entre outros, em certa medida, as concepções e descobertas desse campo ao contexto do ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, Carreira e Fujihara encaminham a discussão dando enfoque à perspectiva científica:

Há uma concordância em torno do objetivo de familiarizar o aluno com os princípios que regem o procedimento científico, quanto à formulação, testagem e refutação de hipóteses. Nesse sentido, há um movimento de afastamento do estigma do ensino da gramática pelo viés normativo-tradicional numa direção que o aproxime das práticas da linguística contemporânea. Há, portanto, um desejo manifesto por uma mudança na perspectiva pela qual se aborda a gramática: de uma perspectiva normativa e dogmática para uma perspectiva científica [...] (CARREIRA, FUJIHARA, 2022, p. 13).

Como citado anteriormente, há, de fato, uma movimentação significativa por parte de linguistas, que estão dispostos a levar para a escola essa abordagem científica da gramática da língua e a sugerir propostas adequadas para isso, sustentadas teoricamente e empiricamente.

Na visão de Perini (2016), é preciso descrever a língua falada tal como ela é, pois o “certo” é o que, de fato, ocorre na língua (p. 35). Tratar da língua sob tal perspectiva prevê a compreensão de que a gramática não é uma descrição completa e não está pronta, pois *fazer gramática*, nessa concepção, é estudar os fatos vigentes na língua, e implica, conseqüentemente, em considerá-la uma disciplina científica. A esse respeito, Perini também

argumenta que o ensino de gramática, assim como as disciplinas de biologia e química (que compõem a tríplice das disciplinas de ciências naturais, somando-se a elas a física), por exemplo, estuda um fenômeno que faz parte da vida dos seres humanos - a língua - e tem como intuito descrever fenômenos do mundo real.

No que se refere à formação científica dos estudantes, Perini focaliza no aspecto político da educação científica, entendendo-a como essencial para o processo de civilização dos indivíduos. Entendendo a gramática como uma disciplina científica, Perini considera que a gramática pode fornecer subsídios para promover a Alfabetização Científica dos alunos e sugere que é preciso fazer ciência em sala de aula, pois “isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos” (PERINI, 2016, P. 52).

É interessante para o ensino de gramática que os alunos tenham acesso ao trabalho com a metodologia científica, pois esse é um trabalho que pode:

(i) levar o aluno a assumir uma posição mais ativa na construção de seus conhecimentos na medida em que ele operar com os fenômenos da língua (LOBATO, 2015; PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2020; CARREIRA, FUJIHARA, 2022); prática que se contrapõe à abordagem que se faz da GT, que privilegia a memorização da nomenclatura que está na GT;

(ii) proporcionar um contexto de ensino em que aluno passe a usar conhecimentos que ele já possui, uma vez que ele já chega à escola dominando sua língua materna (FOLTRAN, KNÖPFLE, CARREIRA, 2017; PILATI, 2020; GOMES, LUNGUINHO, VICENTE, 2021; CALINDRO, RODRIGUES, 2022; CASAGRANDE, LIZ, MARTINS, 2022) entendendo que “[...] fazer gramática significa explicitar um conhecimento que já dominamos inconscientemente” (FOLTRAN, KNÖPFLE, CARREIRA, 2017, p. XX);

(iii) despertar no aluno um olhar mais curioso para sua língua, levando-o a compreendê-la de modo mais efetivo.

Esse é um debate que se torna significativamente mais expressivo a partir de meados do início do século XXI. A partir de então, emergiram muitos trabalhos, artigos e pesquisas dedicados a discutir os benefícios e os recursos que a Linguística pode oferecer ao ensino de gramática. Essa discussão tem focado em defender que o ensino de gramática aconteça a partir do trabalho com metodologia científica, em estruturar conceitual e teoricamente essa proposta e em elaborar sequências didáticas, para que os professores possam visualizar como essa metodologia poderia ser aplicada.

Basso e Pires de Oliveira (2012), ancorados na experiência de Feynman no Brasil¹¹, consideram que a metalinguagem que está nas Gramáticas Tradicionais não deve ser decorada e que o aluno deve passar pelo exercício de construir gramáticas para, a partir deste processo, se apoderar efetivamente da metalinguagem. Em sentido semelhante, para Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), direcionar esse olhar científico à gramática é necessário para que o aluno valorize a sua fala e compreenda que a língua é um fenômeno natural. A proposta é que o aluno construa gramáticas utilizando modelos científicos, o que, conseqüentemente, o levará a se apropriar também dos modelos. Essa abordagem pode proporcionar uma experiência diferente para o aluno, pois podem ser explorados fenômenos da língua que não costumam ser contemplados pelas Gramáticas Tradicionais e pelos livros didáticos.

Promover essa iniciação científica em sala de aula, de acordo com Antunes (2014), é um processo que (i) se estrutura a partir da visão que o professor assume sobre os fatos da língua e nas regularidades que ele deseja explorar com seus alunos; (ii) se desdobra na observação, no questionamento e no levantamento de hipóteses; (iii) deve privilegiar o espaço da dúvida, entendendo que é indispensável que os alunos sejam instigados a fazer perguntas e a indagar sobre tudo a todo momento, pois isso potencialmente levará ao interesse e ao engajamento deles com o processo (p. 64-65).

Complementarmente, Foltran, Knöpfle e Carreira (2017) defendem essa incorporação da metodologia científica às aulas de LP como um processo de descoberta, sustentando a viabilidade dessa abordagem no fato de a língua ser um objeto a que os alunos têm fácil acesso, dado que seus dados estão disponíveis a todos os falantes e são ilimitados¹². Nessa perspectiva, argumentam a favor de uma gramática que não é ensinada, mas vislumbrada à medida em que os alunos refletem sobre os usos da língua (FOLTRAN, KNÖPFLE, CARREIRA, 2017, p. 33) - o que Basso e Ilari (2012) chamam de sistematização gramatical a partir da análise sintática de sentenças mais ou menos descontextualizadas. Esse é um exercício que não se preocupa essencialmente com o resultado, mas com o processo e com o que os seus desdobramentos podem provocar. O exercício de se trabalhar com os usos da língua, observando-os e descrevendo-os, parece suficiente para despertar nos alunos um olhar consciente sobre esses usos. O ensino de gramática, nesse viés, levaria os alunos a

¹¹Feynman, na década de 50, em uma conferência no Brasil, de posse do cenário da educação do país, afirmou que no Brasil não se ensinava ciência e que o sistema educacional brasileiro se pautava em decorar coisas. Tendo isso em vista, repreendeu as autoridades brasileiras por instigar os alunos a memorizar nomes e fórmulas ao invés de motivá-los a pensar, de fato, sobre o que estavam estudando (BASSO, PIRES DE OLIVEIRA, 2012).

¹²Perini (2003), nessa perspectiva, reitera que a gramática, por tratar de fenômenos mais fáceis de se trabalhar, uma vez que dispensa laboratórios ou viagens a campo, por exemplo, é considerada uma disciplina bastante conveniente para a promoção desse tipo de trabalho em sala de aula. Nesse sentido, parece bastante viável utilizá-la como instrumento para a formação intelectual.

compreender como as línguas naturais se comportam e propiciaria, ao mesmo tempo, a formação científica inicial deles.

Apesar de à primeira vista parecer um trabalho complexo e difícil, linguistas têm argumentado que este é um trabalho mais fácil e instigante do que realmente parece, justamente por lidar com a intuição dos alunos enquanto falantes e por envolver uma metodologia que foge bastante do que comumente se vê em aulas de LP.

Sumariamente, um trabalho dessa natureza teria como finalidade:

De início, a meta é despertar a atenção dos alunos para os fenômenos linguísticos que ocorrem à sua volta, estabelecendo princípios e regras que regem os usos da linguagem. Dessa forma, é possível passar pelos diferentes passos do método científico: identificar problemas, coletar e analisar dados, formular e testar hipóteses, avaliar essas hipóteses buscando contraexemplos, revisá-las com base em evidências. A observação de fatos linguísticos, bem como o trabalho de sistematizar sua ocorrência por meio de regras e generalizações, é uma forma de trazer à tona o conhecimento implícito que temos. (FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020, p. 59).

Pensando nas aulas de LP, Pilati (2017) oferece uma proposta conceitual e metodológica bem estruturada, advogando a favor da promoção da *tomada de consciência do sistema linguístico* a partir de uma educação linguística que se pautar na aprendizagem ativa. Para que seja possível levar o aluno à compreensão de que o sistema linguístico é condicionado por um conjunto de regras de funcionamento, Pilati argumenta que é necessário que sejam promovidas experiências que façam com que ele visualize esse sistema em funcionamento.

Ancorada em Bransford et al. (2007), propõe que esse é um trabalho que deve ter como etapas metodológicas:

(i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, uma vez que: (a) ele já chega à escola dominando perfeitamente sua língua; (b) ele não dispõe de mecanismos para observar e explorar adequadamente os conhecimentos que ele possui; e que (c) o professor precisa saber quais conhecimentos o aluno já aprendeu para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira apropriada;

(ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados, o que pressupõe que os alunos: (a) tenham uma base sólida de conhecimento; e (b) sejam capazes de organizar seus conhecimentos - o que pode ser desenvolvido através de atividades que estimulem o aluno a aprender a identificar padrões, quando e por que usar certo conhecimento e a usar a metacognição;

(iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, o que implica oportunizar aos alunos a criação de sentido, a autoavaliação e a reflexão quanto ao próprio processo de aprendizagem.

Na visão de Pilati (2017, 2020), é essencial, nessa abordagem, que essa metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa contemple o aumento gradual do nível de complexidade das análises dos fenômenos gramaticais. De maneira complementar, defende o desenvolvimento da metacognição a partir do que chama de aprendizagem ativa com metacognição, entendendo que “a metacognição é [...] a ação consciente de pensar sobre o próprio pensamento, por meio do monitoramento ativo, regulado e organizado de processos cognitivos, a fim de aprender dados ou informações relevantes” (p. 99), e argumentando que esse é um exercício que pode oportunizar que os alunos acompanhem a evolução da própria aprendizagem.

Para isso, poderiam ser usados materiais concretos e manipuláveis, como materiais recicláveis, tabelas sintáticas e práticas de produção, análise e revisão de texto (PILATI, 2017, p. 80-81), pois, a partir desse tipo de recurso, os alunos podem materializar representações sintáticas, tornando essas abstrações palpáveis e visualizando a gramática como sistema. Isso também permite que professor e aluno averiguem como se deu a aprendizagem, visto que, nessa abordagem, a representação elaborada pelo aluno mostra qual o nível de entendimento atingido (PILATI, 2020, p. 100).

Trabalhar com esse aspecto metacognitivo, o que pode ser feito a partir da manipulação de fatos da língua, por exemplo, além de oportunizar que os alunos verifiquem como está se dando a construção de seus conhecimentos, possui outras implicações que são consideradas importantes para o ensino de gramática. Em primeiro lugar, favorecer o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades metacognitivas dos estudantes pode auxiliar o ensino de gramática à medida que o aluno se torna consciente dos conhecimentos internalizados que ele tem da gramática da língua, pois, a partir disso, ele se torna capaz de operar mais facilmente com os dados linguísticos. Além disso, o aluno também se torna capaz de direcionar um olhar mais crítico para os dados e informações que lhe são apresentadas, o que faz com que ele, conseqüentemente, tenha um maior discernimento para fazer julgamentos e argumentar a respeito desses dados.

Para que a promoção dessa formação científica aconteça de maneira adequada, torna-se necessário considerar como um processo de investigação científica precisa ser estruturado. Para estruturar esse processo, é primordial que o aluno tenha clareza de que a atividade científica é, em essência, dinâmica. O fato de que as teorias científicas podem passar por

mudanças com o passar do tempo não invalida a ciência, e, por esse motivo, “é preciso mostrar que essa “mudança de opinião” não é aleatória, nem injustificada – pelo contrário, corresponde a um aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado” (CARREIRA, FUJIHARA, 2022, p. 22-23).

Além disso, é necessário que o aluno tome consciência do papel ativo que ele precisa assumir em relação à sua aprendizagem. Trata-se de um processo, de fato, bem *ativo* por parte dos estudantes, que não segue a mesma hierarquia das aulas tradicionais de LP.

As aulas tradicionais de LP possuem um formato mais engessado: o professor transmite o conhecimento “pronto” para o aluno; cabe ao aluno olhar para a definição que lhe foi passada e para as sentenças que são contempladas por essa definição, entender e apreender esse conhecimento. Em outras palavras, o que se espera realmente é que o aluno assuma uma posição *passiva* no processo de aprendizagem e seja capaz de memorizar a nomenclatura apresentada e os casos que correspondem àquela nomenclatura.

Como explicado anteriormente, a partir do momento em que o aluno assume um papel ativo no processo de aprendizagem, os desdobramentos desse processo acontecem de uma forma bem diferente da abordagem tradicional. Na proposta de Pilati (2020), por exemplo, o aluno elabora materiais manipuláveis e opera com os usos da língua a partir desses materiais. Cada aluno pode operar com esses usos de uma forma particular, construindo sentenças ou fazendo substituições diferentes, recorrendo a usos específicos e a associações que fazem mais sentido para ele. Esse exercício por si só já se distancia bastante das abordagens tradicionais; faz com que a assimilação do conteúdo trabalhado e a atribuição de sentido ao conhecimento que está sendo desenvolvido sejam processos mais subjetivos.

Para Honda e O’Neil (2017), um processo de investigação pode ser motivado por alguma incompreensão ou pela observação de um fato que ainda não foi explicado. Isso é transformado em um problema a ser resolvido. Para que seja possível trabalhar em cima desse problema, é apresentado aos alunos um conjunto restrito de dados, para que eles foquem sua análise e formulem hipóteses. Após a formulação dessas hipóteses, os alunos devem ser instigados a considerar que formas podem ter possíveis contraexemplos. Caso sejam encontrados contraexemplos, o problema precisa ser reanalisado e as hipóteses devem ser revisadas e reformuladas (p. 55).

De acordo com Larson (2010), as teorias científicas têm uma estrutura hipotético-dedutiva e se originam a partir de um problema ou de uma pergunta de pesquisa. Com base nessa pergunta de pesquisa, o cientista ou pesquisador elabora uma ideia ou uma hipótese, adiciona algumas conclusões que sustentem essa hipótese e verifica se essas

conclusões explicam os fatos/dados a que ele teve acesso. Caso se perceba que há alguma explicação incorreta, a hipótese precisa ser reformulada (p. 81).

Na investigação a respeito da gramática da língua, a estruturação de uma teoria, na visão de Larson, segue o mesmo modelo:

Syntactic investigation has this general hypothetico-deductive character. Our question is, What do speakers of a language know when they know the syntax of their language? Our specific hypotheses come in the form of rules that generate the sentences of that language. We

1. Think up a set of rules.

2. Derive sentences from those rules.

3. Check those sentences against our intuitions. (Are the sentences in fact grammatical?) Ungrammatical sentences generated by our rules call for a change in those rules (LARSON, 2010, p. 81).

A partir desse modelo, o aluno pode direcionar seu olhar a um determinado aspecto do objeto que escolher investigar, a quais dados vai se restringir, propor uma generalização, trazer outros dados e analisar se estes dados são contemplados pela sua generalização, para, com base nisso, delimitar as hipóteses que explicam aquele conjunto específico de dados.

Parece viável atribuir ao aluno essa posição mais ativa em relação à própria aprendizagem no contexto das aulas de LP. O trabalho com a língua já é ativo por si só, dado que se trata de um objeto essencialmente heterogêneo. Paralelamente, para que seja possível vislumbrar uma reestruturação do ensino de gramática, é necessário que o aluno assuma efetivamente essa postura dinâmica em sala de aula, visando a construção de suas gramáticas (PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016).

Nesse contexto, o aluno ocupa uma posição de destaque. Pode-se dizer que a centralidade do ensino de gramática se desloca da GT para o processo do aluno operar com as formas da língua. O foco está no *processo de aprendizagem em andamento*. Trata-se de manipular dados e fazer inferências a partir desses dados, não apenas do *produto*, isto é, das generalizações que serão geradas na conclusão desse exercício de investigação.

Tem-se, portanto, que estão entre as principais frentes de atuação do ensino científico de gramática trabalhar com a gramática que é, de fato, da língua, levar para as aulas de LP os conhecimentos da língua que advêm da Linguística - devidamente adaptados para o contexto escolar - e aliar o ensino de gramática à formação científica dos estudantes. Isso parece bastante viável, pois “uma vez que a prática do linguista consiste essencialmente em partir da observação de determinadas regularidades na língua para a formulação de hipóteses explicativas baseadas em determinados pressupostos teóricos, o papel da investigação sobre a língua é ativo por natureza” (CARREIRA; FUJIHARA, 2022, p. 13).

Almeja-se que o ensino de gramática tome como objeto a *gramática da língua* pois é consensual a visão de que as aulas de gramática não se pautam nos fatos e nos usos reais da língua. Por esse motivo, há um empenho em busca de trazer para esse contexto a compreensão de que a língua é um sistema internalizado de regras em funcionamento e de que as concepções de língua e de Gramática Tradicional não são sinônimas ou correspondentes, dado que o conhecimento de que a GT dispõe representa apenas a parte culta da língua.

Para que seja possível trabalhar com *língua*, de fato, é preciso fazer uma série de outras desmistificações - além da distinção língua vs. GT - e renovações no ensino de LP. É nessa perspectiva que incorporar aspectos da Linguística - devidamente adaptados - ao contexto escolar possui potencialidades. A partir dessa aproximação, podem ser trazidos para esse ambiente concepções e conhecimentos atualizados a respeito da língua e a metodologia que embasa as pesquisas linguísticas no âmbito da pesquisa científica. Em suma, trata-se de integrar o ensino de gramática à metodologia científica. Promover essa renovação teórica e essa incorporação metodológica, conseqüentemente, subsidia a prática dos professores de LP.

A defesa para que se alie o ensino de gramática à metodologia científica surge a partir de uma necessidade, que é a de reestruturar o ensino de gramática, mas beneficia uma segunda frente nesse processo: a da formação científica dos estudantes. O ensino de gramática se beneficia do trabalho com os procedimentos que advêm da prática científica, pois esse exercício possibilita olhar para a língua como um objeto natural e, portanto, de estudo científico, ao passo que permite que se visualize o funcionamento do sistema linguístico. Esse processo também favorece a formação científica dos alunos - formação que é interessante a todos os campos de conhecimento - pois propicia a apropriação dos passos metodológicos da atividade científica e valoriza a ciência, o que potencializa o desenvolvimento da compreensão de que a construção dos vários conhecimentos a respeito do mundo se dá a partir disso. Além disso, estudar a língua por essa perspectiva colabora para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da capacidade de argumentação dos indivíduos, habilidades importantes ao desenvolvimento e ao desempenho metacognitivo.

1.3.3 O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E METALINGUÍSTICO

Essencialmente, no que se refere à Linguística e ao ensino de gramática, desenvolver habilidades metacognitivas está relacionado a promover um ensino que busque desenvolver nos alunos a habilidade de operar conscientemente sobre o conhecimento linguístico implícito que eles possuem. Em outras palavras, trata-se de uma “ação consciente de pensar sobre o

próprio pensamento, através de um monitoramento ativo, regulado e organizado de processos cognitivos [...]” (PILATI, 2020, p. 99); essa competência é essencial para que as formas linguísticas sejam manipuladas de maneira adequada e efetiva.

O trabalho com o aspecto metacognitivo é considerado por linguistas fundamental a esse novo formato de ensino que tem sido proposto às aulas de LP por algumas razões. Entre as razões para isso, temos que o desenvolvimento de habilidades metacognitivas propicia que os alunos:

- consigam operar com as formas da língua de maneira lógica e coerente;
- relacionem os conhecimentos já adquiridos aos conhecimentos que estão sendo construídos;
- tenham autonomia no processo de aprendizagem;
- atribuam efetivamente sentido à metalinguagem gramatical.

No âmbito da Linguística compreende-se que, para que seja possível oportunizar o desenvolvimento metacognitivo, é necessário:

- se distanciar das abordagens que privilegiam a GT, pois elas não possibilitam um trabalho reflexivo com a língua;
- incorporar a metodologia científica ao ensino de LP, pois seus passos procedimentais e ordenados oportunizam o trabalho consciente, sistematizado e sequencial com os conhecimentos;
- incluir e manejar a metalinguística, utilizando-se de sua nomenclatura para nomear os fenômenos linguísticos e trabalhar com eles.

A preocupação com a formação metacognitiva dos estudantes do ensino básico não é exclusiva da área da Linguística. No âmbito do ensino de ciências, por exemplo, compreende-se que a metacognição está diretamente relacionada à autonomia dos indivíduos, necessária para que eles sejam capazes de acompanhar e avaliar seu aprendizado, o que favorece o desenvolvimento da aptidão de aprender por conta própria e a busca por respostas aos mais variados questionamentos que surgirem ao longo da vida (AVELAR, LEMOS, PEREIRA, 2020).

Como anteriormente explicado, é possível perceber que o trabalho com a gramática pode oferecer subsídios robustos para promover uma formação adequada nesse sentido. Ao mesmo tempo em que exercitar e aprimorar a metacognição é importante para as aulas de gramática, este parece ser um contexto favorável para oportunizar o desenvolvimento da metacognição, a partir do trabalho com a gramática da língua, afinal, trata-se de um sistema regido, arbitrário e produtivo, em funcionamento. Esses aspectos fazem com que o trabalho ativo com as

formas da língua, de observação e análise, viabilize o aprimoramento das habilidades metacognitivas, pois, ao tomar a própria língua como objeto de estudo, o aluno consegue operar com o próprio conhecimento.

Para a Linguística, o desenvolvimento metacognitivo está relacionado à atividade metalinguística. Nesse sentido, torna-se necessário exercitar a metalinguagem, pois ela é utilizada para descrever fenômenos nos contextos de investigação e pesquisa. Além disso, a existência de uma nomenclatura gramatical permite que os fenômenos sejam nomeados - só assim podemos nos referir a eles -, pesquisados, descritos e comparados, o que também favorece a atribuição de sentido por parte dos alunos.

Nomear o fenômeno que está sendo investigado é imprescindível para que o aluno agrupe e sistematize seus conhecimentos adequadamente. Não ter uma metalinguagem ou nomenclatura difundida tornaria muito difícil estudar os fenômenos da língua e descrevê-los, o que vale tanto para o âmbito da aprendizagem como para os contextos de elaboração de materiais didáticos e de pesquisa em linguística. Nesse contexto, Faraco acrescenta que:

[...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas.

Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários) (FARACO, 2008, p. 159).

Com base nas afirmações de Faraco, é importante destacar que se trata, portanto, de viabilizar e privilegiar a reflexão linguística, isto é, o processo de estudar a língua; não de atribuir à nomenclatura um papel central. Não se pode, nesse sentido, tomar a metalinguagem como algo intocável.

Fala-se, pelo contrário, em atribuir a essa nomenclatura - à GT - uma nova posição nas aulas de LP, entendendo que ela pode auxiliar e agregar ao processo de reflexão, justamente por tornar os fenômenos linguísticos concretos e palpáveis aos alunos, tendo em vista que o sistema linguístico é altamente abstrato. No entanto, tomar essa nomenclatura já constituída e compartilhada pelos falantes não implica em encará-la como algo que não pode mudar com o passar do tempo, pois, como explorado anteriormente, esta é uma falácia. Mais uma vez, se torna importante aproximar a Linguística da escola, visando a manutenção da atualização dos conhecimentos a respeito da língua.

A Linguística tem se empenhado em estruturar propostas que favoreçam tanto o aspecto metacognitivo quanto o aspecto metalinguístico no ensino a partir do trabalho com a

metodologia científica. Nessa perspectiva, compreende-se que tais propostas devem ter como objetivo, primordialmente, percorrer os passos metodológicos que constituem a pesquisa científica, pois, a partir disso, o aluno já é conduzido a refletir sobre o próprio conhecimento. No entanto, a promoção dessas atividades investigativas perde o propósito se, ao final, o professor der o conceito ou a descrição do fenômeno prontos para os alunos. Por esse motivo, pensando na conclusão das atividades investigativas, parece importante estimular o aluno a formular generalizações, pois isso permite que ele concretize o conhecimento construído ao longo desse exercício e que o professor possa verificar se o estudante está correspondendo às expectativas previstas.

Pensando nisso, se torna importante entender como essa discussão está acontecendo no âmbito da Linguística e quais contribuições este campo tem procurado oferecer para o ensino de LP.

Perini (2003) subdivide o aspecto metacognitivo do ensino de modo mais geral em três segmentos, que, na visão dele, precisam ser considerados quando se visa privilegiar o desenvolvimento metacognitivo: o componente de aplicação imediata, o componente cultural e o componente de formação de habilidades.

Integrando o componente de aplicação imediata temos os conhecimentos que são utilizados nos contextos diários dos estudantes, relacionados também ao contexto profissional. No que se refere ao componente cultural temos os conhecimentos que serão utilizados diretamente apenas por especialistas da área, mas que caracterizam um tipo de conhecimento que é substancial à instrução dos cidadãos¹³. Trata-se essencialmente de um conjunto de conhecimentos que permite que os indivíduos sejam instruídos e se comuniquem adequadamente, de maneira que corresponda ao grau imposto socialmente¹⁴. Já no componente de formação de habilidades temos, por fim, o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades intelectuais, propriamente, como da observação e da reflexão sobre dados e fatos científicos. Isso perpassa trabalhar com os alunos os estágios que

¹³Perini (2003), pensando nesse conjunto de conhecimentos essenciais, argumenta que nós, enquanto indivíduos, temos a obrigação de ter alguma noção de ciência, e que isso não implica, necessariamente, a aplicação prática desse tipo de conhecimento: “por exemplo, aprendemos na escola que a Terra gira em torno do Sol, e não vice-versa. Essa informação não tem importância prática, mas todos concordariam que precisa ser fornecida” (p. 30).

¹⁴“É isso que justifica a presença de estudos relativamente avançados de física, química, matemática e biologia no segundo grau. A imensa maioria dos alunos nunca aplicará esses conhecimentos diretamente em sua atividade profissional. Mas espera-se do cidadão de uma nação do século XX que saiba que os corpos se dilatam com o calor; que o sal é composto de sódio e cloro; que nossos corpos são compostos de células [...]. Creio que a presença de uma formação linguística em geral (e gramatical em particular) é defensável no ensino de primeiro e segundo graus exatamente pelas mesmas razões que justificam a preocupação de dar aos alunos alguma formação em química, biologia, história ou astronomia” (PERINI, 2003, p. 30).

permeiam a descoberta desses dados: fazer observações, raciocinar e chegar às conclusões, ao invés de apenas passar a explicação que os cientistas oferecem sobre esses “fatos” (p. 30).

Focando nas potencialidades do trabalho com a gramática da língua se entende que, no que diz respeito ao componente cultural, a língua é um dos fenômenos sociais mais presentes na vida dos indivíduos e que o conhecimento da língua é um aspecto que integra e reverbera o conhecimento de uma nação. Trata-se, portanto, de trabalhar com um elemento muito básico da vida dos alunos. Para além desse uso mais operacional, o estudo da gramática, por propiciar o trabalho com um componente que é tão elementar à vida dos indivíduos, pode levá-los a se apoderar da língua que falam também em uma direção identitária.

Quanto ao componente de formação de habilidades, se entende que o estudo da gramática da língua apresenta uma gama mais consistente de possibilidades e de potencialidades, visando, essencialmente, desenvolver nos alunos a independência de pensamento a partir do exercício dessas habilidades intelectuais de raciocínio, observação, formulação e testagem de hipóteses - saber operar com essas habilidades é visto por Perini como pré-requisito para que o indivíduo possa aprender por si mesmo, criticar o que aprende e criar um conhecimento novo (p. 31).

Para promover o desenvolvimento destas habilidades, argumenta-se a favor do trabalho com a nomenclatura gramatical. A justificativa para o trabalho com metalinguagem está no fato de que ela pode desempenhar um papel importante na manipulação consciente de dados linguísticos por parte dos alunos, tanto no que se refere à formulação de regras e hipóteses quanto no que diz respeito à utilização de materiais auxiliares nesse processo - normativos ou não -, já que essa metalinguagem é utilizada no contexto de pesquisa. Partindo dessa visão, Vieira (2019)¹⁵ afirma que:

Nesse sentido, [...] parece razoável supor que a metacognição em nada pode atrapalhar esse processo e possivelmente o facilite. De todo modo, independentemente de análises experimentais com comprovação empírica dessa correlação, iniciativas que buscam propor e aplicar atividades gramaticais explícitas considerando a língua em uso têm comprovado a eficácia dos procedimentos adotados no sentido de tornar o aprendiz mais autônomo na produção ou na recepção do componente linguístico (VIEIRA, 2019, p. 73).

Vale ressaltar, no entanto, que, nesse contexto, a metalinguagem deve ser vista como um recurso auxiliar para o exercício científico; não como um fim, isto é, como o que se espera

¹⁵Vieira (2019) sugere três frentes de trabalho para o ensino de gramática: a abordagem reflexiva da gramática, em busca de propiciar uma compreensão a respeito da *sistematicidade* das línguas (Eixo I); o trabalho com gêneros textuais de circulação social (Eixo II), visando contemplar a *interatividade* das línguas; o trabalho com propostas sociolinguísticas (Eixo III), trazendo a concepção da *heterogeneidade* das línguas.

concluir com este trabalho (COSTA, 2011, p. 218). A importância de incluir o aspecto metalinguístico a esse cenário também reside no fato de que saber operar com essa metalinguagem é indispensável para que se promova a democratização do conhecimento, uma vez que “ao transmitir o conhecimento adquirido numa (meta)linguagem arregimentada, transparente e de domínio público, ele fica disponível para quem quiser conhecê-lo e replicá-lo” (PIRES DE OLIVEIRA, 2011, p. 234).

Complementarmente, Medeiros Junior e Simioni (2020) referem-se, para além da consciência linguística e da capacidade de operar conscientemente com os fenômenos da língua, a uma segunda questão, que abrange o domínio descrito: a reflexão metalinguística é necessária para dominar a modalidade escrita da língua, visto que o domínio da escrita pressupõe que o aluno seja levado a uma “reflexão consciente” sobre a organização e o comportamento da língua que ele fala (p. 30).

Tendo em vista que o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico depende da operação com a metacognição e que, no mesmo sentido, operar com a metacognição nas aulas de LP depende do trabalho com a metalinguagem, se compreende que a Gramática Tradicional não deve ser descartada do ensino de gramática, pois ela pode ser considerada um suporte sólido para promover a reflexão sobre as formas da língua, particularmente no que diz respeito (i) à forma de organização do conhecimento, em que estão incluídas a conceptualização e a categorização; (ii) à codificação desses conhecimentos em enunciados e textos (AZEREDO, 2021, p. 27). No entanto, para que o trabalho com a GT seja adequado e efetivo, se torna necessário que ela seja revista e reposicionada nas aulas de Língua Portuguesa.

1.3.4 REPOSICIONAMENTO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Reestruturar o ensino de gramática a partir da incorporação dos procedimentos que compõem a metodologia científica de pesquisa não significa que se deve descartar a Gramática Tradicional das aulas de língua, mas sim reposicioná-la, dadas as críticas ao fato de que no âmbito escolar o padrão de língua que tem sido estudado é muito artificial (FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020, p. 43).

É preciso ter em mente que o fato de o contexto escolar insistir em trabalhar a gramática de maneira descontextualizada em relação às outras frentes da disciplina de língua portuguesa e que ela é tomada somente como um instrumento para o desenvolvimento e a aprendizagem de outras habilidades não pode invalidar que a nomenclatura da GT desempenha um papel

importante. Como argumentado anteriormente, a nomenclatura presente na GT exerce a função de nomear as unidades da língua, o que torna possível estudar a língua, justamente por ser um arcabouço de terminologias que é comum às teorias linguísticas. Nesse aspecto, a GT, por dispor dessa nomenclatura, facilita o trabalho com dados, pois, a partir dela, nós conseguimos nos dirigir, pelos devidos nomes, aos fatos da língua.

Porém, trabalhar com a GT exige cautela. Essa é uma abordagem que, para Antunes (2007), precisa promover o entendimento de que utilizar as nomenclaturas e classificações da GT não corresponde a estudar regras de gramática¹⁶. É necessário, nesse viés, desfazer essa confusão que existe entre o que é *regra gramatical* e o que é *nomenclatura gramatical*. Nas palavras de Antunes, ao passo que “as regras são as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático)” (p. 71), “as nomenclaturas gramaticais, como o próprio nome indica, dizem respeito aos nomes que as unidades da gramática têm. Funcionam como rótulos, como expressões de designação, para que a gente possa, quando necessário, falar de todas elas chamando-as por seus nomes [...]” (p. 78).

Além de tornar clara essa distinção, é importante destacar que o problema não está, exatamente, no formato da Gramática Tradicional e no fato de ela ser um compilado de dados de uma variedade da língua, mas no uso que se faz dela, tomando-a como a base das aulas de gramática, como se ela fosse o objeto de estudo, quando, na verdade, o objeto de estudo é a língua (BORGES NETO, 2013; FOLTRAN, RODRIGUES, LUNGUINHO, 2020). É consenso entre os linguistas que nas gramáticas normativas há descrições que já não são mais aceitas pelas teorias linguísticas contemporâneas, e, por essa razão, é necessário considerar suas limitações teóricas e utilizá-las de maneira contextualizada (FOLTRAN, 2011).

Perini (2003), em perspectiva semelhante, advoga pelo ensino do *português padrão*, afirmando que realmente o ensino normativo precisa ser conduzido de maneira realista, mas que isso não implica dizer que ele precisa ser extinguido; pelo contrário, perpassa enfatizar qual é o papel desse padrão em comparação a outras variedades da língua:

¹⁶Bagno (2015), em perspectiva similar, reitera que “nos devemos bater é contra os *usos* e os *abusos* perpetrados por aqueles que, arrancando a Gramática Tradicional do lugar que legitimamente é o seu - o da reflexão filosófica, o de ferramenta de investigação dos processos cognitivos que permitem ao ser humano fazer uso da linguagem -, impuseram-lhe o papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas” (p. 17). Esse caráter hegemônico que é atribuído à GT, de acordo com Bagno, está associado ao fato de que “a tradição gramatical ainda se apoia em dois pilares que foram reduzidos a pó pela ciência moderna, senão em todos os campos da atividade humana, pelo menos no tocante ao estabelecimento das “verdades” que compõem o conhecimento científico: o *poder* e a *autoridade*” (p. 19).

“[...] não se trata de confrontar um “português certo” e um “português errado”, definidos ambos em termos absolutos, independentemente do contexto situacional ou social. Trata-se, antes, de defender a ideia de que a cada situação corresponde uma variedade distinta da língua” (p. 33-34).

Por esses motivos, apesar dos problemas que permeiam a Gramática Tradicional, anteriormente apresentados, o que se propõe não é que ela seja descartada das aulas de língua. Há explicações sociopolíticas e teóricas para isso:

(i) um indivíduo precisa dominar a norma-padrão da língua escrita para ser socialmente inserido, visto que ter uma norma culta uniforme e estruturada é essencial para o bom funcionamento de uma comunidade nacional (FARACO, 2008; FIGUEIREDO SILVA, LEMLE, 2011);

(ii) operar com as GTs é necessário para o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, uma vez que a nomenclatura contida nela é amplamente utilizada não só na escola, mas nos ambientes acadêmicos e de pesquisa (BORGES NETO, 2013);

(iii) ensinar ou aprender uma língua não deve se restringir apenas à leitura, à escrita ou à interpretação, e deve incluir o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a gramática (internalizada) da língua e de operar com ela, levando ao entendimento de como os fenômenos da língua se comportam, de modo que o indivíduo aprenda a vê-la como parte do mundo e a valorizá-la (POSSENTI, 1996; PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016).

Nessa perspectiva, é tomada como pressuposta a necessidade de que se ensine a norma-padrão ao aluno, pois ele precisa dominar essa forma considerada padrão da língua para que possa inserir-se, enquanto indivíduo, na sociedade. O aluno precisa desse domínio para introduzir-se e para agir criticamente nos mais variados meios em que estamos inseridos, seja para realizar leitura triviais do cotidiano (como a de um contrato ou da bula de um medicamento) ou para entrar no mercado de trabalho.

A proposta de Borges Neto (2013) é que seja promovida nas escolas uma investigação científica que se ancore, em certa medida, na Gramática Tradicional, desde que esta seja abordada *desnaturalizada*, encarada como uma *teoria*, buscando incorporar as respostas teóricas às suas lacunas e inconsistências. Esse exercício, nessa visão, se aproxima à realidade da pesquisa em linguística, visto que os linguistas constante e permanentemente revêm as prescrições contidas nas GTs:

Dessa forma, o ensino de gramática (como iniciação científica) pode ser entendido como uma investigação que, por um lado, parte da gramática tradicional e nela tem suporte teórico inicial (em harmonia com a iniciação científica “informal” corrente e com os materiais de apoio) e, por outro lado, se caracteriza como uma grande revisão

crítica do que os gramáticos vêm dizendo sobre as línguas humanas há mais de vinte séculos, tornando-se um lugar ótimo para o exercício da crítica sistemática essencial à atividade científica. Não seria o caso de ensinar teorias linguísticas [...], mas o caso de envolver os estudantes num grande processo de contrastação empírica e de avaliação da consistência teórica das análises da gramática tradicional (BORGES NETO, 2013, p. 76).

Essa é uma abordagem que não pode descartar as variedades que o aluno traz para a escola, pois estas retratam a forma real e efetiva de uso da língua. Por esse motivo, é necessário privilegiar o trabalho com essas variedades, entendendo também que promover uma reflexão quanto a esses usos faz com que o estudante se sinta inserido nas aulas de LP, aceite que ele sabe *falar bem* a sua língua e veja essa língua que ele fala como um sistema em funcionamento. Nessa perspectiva, Maria Helena Moura Neves (2012) enfatiza que:

De um lado, não há dúvida de que é papel da escola prover para seus alunos a formação necessária para que eles sejam usuários da língua no padrão necessário à ocupação de posições minimamente situadas na escala social. De outro, não há dúvida de que uma enorme parte da clientela do ensino fundamental e médio entra na escola com uma apropriação apenas de padrões linguísticos extremamente distantes dos que a sociedade aceita e respeita. À criança não pode ser dito que aquilo que ela usa não é linguagem eficiente ou adequada, bem como à sociedade não pode ser dito que não deva haver padrões para as situações instituídas [...].

O mínimo que se espera da escola é que ela se esforce para prover à criança toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações, de modo que ela possa ocupar posições na sociedade. Por outro lado, também se espera da escola que ela não crie um cotejo entre os registros que constitua estigmatização e banimento para o lado do aluno (MOURA NEVES, 2012, p. 231).

Em suma, compreendendo a importância de se abordar a GT *desnaturalizada*, como proposto por Borges Neto (2013), e de não se estigmatizar as variedades linguísticas dos estudantes, como proposto por Neves (2012), torna-se imprescindível e urgente promover um processo de ensino-aprendizagem nas aulas de LP que não seja somente *receptivo* por parte dos alunos. Este precisa ser um trabalho que procura estabelecer uma relação de criticidade entre eles e o que aprendem. Isso, de acordo com Azeredo (2021), deve prever o desenvolvimento de outras capacidades, como a de julgamento e de discernimento, de modo a “explorar e desenvolver a sensibilidade à natureza da língua e ao seu funcionamento na interação dos homens, fazendo da palavra um objeto de permanente atenção, estudo e reflexão” (AZEREDO, 2021, p. 32).

Não parece praticável retirar completamente a GT do contexto escolar, pois as críticas ao ensino de gramática se direcionam muito mais aos pressupostos que embasam a metodologia de seu ensino do que ao tipo de gramática (FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020). Além disso, a previsão é de que a GT ainda ocupará posição de centralidade no ensino de LP

por muito tempo. Por essa razão, parece bem mais viável reestruturar o trabalho que se faz com ela, usando-a a favor do ensino de gramática que vem sendo proposto por linguistas, isto é, aliando a abordagem das descrições contidas nela aos novos conhecimentos que provêm do campo da Linguística (FOLTRAN, LUNGUINHO, RODRIGUES, 2020, p. 52), ao invés de descartá-la completamente.

É consensual, portanto, que se os conteúdos gramaticais não podem simplesmente desaparecer do ensino, este ensino não pode continuar acontecendo da maneira que ainda se dá no contexto escolar. O ensino de gramática precisa ter relevância funcional (FARACO, 2008), ou seja, acontecer de maneira contextualizada, se propondo a identificar as fragilidades das descrições da GT e se pautando no ensino da metodologia de pesquisa em Linguística (CARREIRA, FUJIHARA, 2022), buscando também contribuir para a formação científica dos estudantes.

1.3.5 LETRAMENTO CIENTÍFICO E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A formação científica a que esta pesquisa se refere recebe o nome de Letramento Científico ou Alfabetização Científica¹⁷. A Alfabetização Científica, nas palavras de Sasseron (2015), consiste, ao mesmo tempo, na “capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento” (p. 56) e em um processo contínuo, dado que a Ciência, enquanto espaço de produção do conhecimento, está em constante (re)construção.

A Alfabetização Científica (AC), essencialmente, enquanto processo contínuo e organizado de construção de conhecimentos, prioriza: a percepção de que o mundo está permanentemente em transformação; a busca constante por compreender as novas concepções a respeito de todos os fenômenos naturais e os possíveis impactos que esses fenômenos podem gerar na vida dos indivíduos; e o contato com o corpo de conhecimentos que compõem o modo de construir conhecimentos científicos sobre o mundo (SASSERON, 2015). Trata-se, portanto, de uma abordagem que objetiva desenvolver a criticidade e a competência de explicar a natureza do conhecimento científico, assim como das questões éticas que a estruturam, com o intuito de preparar o estudante para tomar decisões, para desconstruir concepções equivocadas que provêm do senso comum e para estabelecer relações entre a ciência e a sociedade (CHASSOT, 2011; SASSERON, CARVALHO, 2011

¹⁷Em algumas abordagens, a Alfabetização Científica e o Letramento Científico correspondem a processos distintos; em outras, são encarados como complementares; em outras, são tomados como termos sinônimos.

apud PEREIRA, AVELAR, LEMOS, 2020). Em resumo, nas palavras de (PEREIRA, AVELAR, LEMOS, 2020):

A AC tem como objetivo formar indivíduos capazes de compreender as questões que vivenciam no seu dia a dia e, a partir disso, espera-se que a população alfabetizada cientificamente seja capaz de estabelecer relações entre Ciência e sociedade, ampliando sua visão de mundo ao ponto de se apropriar do poder de transformar a realidade que o circunda (PEREIRA, AVELAR, LEMOS, 2020, p. 324).

Pode-se dizer que a AC possui algumas dimensões básicas, que a embasam enquanto capacidade e enquanto prática, sobre as quais é preciso ter clareza, dado que essas dimensões apresentam frentes de atuação necessárias ao desenvolvimento adequado e efetivo da AC.

Choi et al. (2011), buscando sustentar que a AC é uma abordagem consistente, mencionam cinco dimensões mais relevantes. A primeira delas é a do conhecimento de conteúdo, que se refere à capacidade de entender e utilizar os conhecimentos científicos. A segunda dimensão, por sua vez, se atenta ao desenvolvimento de determinados hábitos mentais, como do pensamento sistemático individual e coletivo para avaliar problemas e encontrar evidências para resolvê-los - sejam estes problemas pessoais, locais ou globais. A terceira dimensão faz alusão ao caráter e aos valores, que, nessa perspectiva, precisam priorizar o respeito à vida e o emprego de ações responsáveis e conscientes, condizentes com o conhecimento científico do século XXI. Já a quarta dimensão compreende a ciência como um esforço humano e busca evidenciar as propriedades da ciência, com o objetivo de entendê-la, de fato, como uma construção humana, interdisciplinar, provisória, testável e criativa. Finalmente, a quinta dimensão está relacionada ao trabalho com a metacognição e a autonomia, o que prevê que o indivíduo seja capaz de acompanhar e avaliar o próprio aprendizado e de responder às próprias indagações.

Em suma, indivíduos letrados ou alfabetizados cientificamente são indivíduos capazes de organizar e classificar informações, isto é, de operar com os dados disponibilizados; de levantar e testar hipóteses, embasando-as com explicações, justificativas e estabelecendo previsões; e de usar o raciocínio lógico ao longo dos processos de investigação (SASSERON, 2015).

O que se percebe é que o ensino de ciências tem priorizado abordagens preocupadas com a Alfabetização Científica dos estudantes e que esse não é um debate recente. Isso se deve a uma questão considerada emergencial para os estudiosos da área: de que os estudantes não vem apresentando uma formação científica satisfatória. Esta parece ser uma das consequências da velocidade com que, no contexto social atual, as transformações, principalmente de ordem tecnológica, vêm ocorrendo, que leva à priorização dos resultados

ao invés dos processos (PAVÃO, 2008; SOARES, VALLE, 2020). Em outras palavras, o ideário acerca do papel que a educação deve desempenhar parece ter mudado: a educação vem sendo encarada como mecanismo de treinamento ao invés de instrumento indispensável à formação dos indivíduos. Não é à toa, portanto, que no contexto educacional ainda sejam privilegiadas explicações conceituais, o trabalho com procedimentos experimentais aos quais o aluno não atribui sentido e uma noção obsoleta a respeito do que é ciência, que a apresenta como neutra, salvacionista e imutável (SOARES, VALLE, 2020).

Paul DeHart Hurd, ao final da década de 50, já mencionava o pouco interesse que os estudantes tinham em relação ao trabalho dos cientistas, e evidenciava a necessidade de que se promovesse no ensino o que ele chamou de *scientific literacy*. Na compreensão de Hurd, promover esse letramento científico era necessário aos cidadãos para que eles fossem capazes de entender de que maneira a ciência impactava em suas vidas e de utilizá-la para resolver problemas do cotidiano.

Passados 70 anos das colocações de Hurd, de acordo com Silva e Gastal (2008), o que se percebe é que, ainda, vários pesquisadores têm enfatizado que, em meio a um contexto que não considera a essência e as reais motivações para fazer ciência, e que negligencia ou não compreende a relevância dos estágios do processo científico, o papel da ciência é essencial e urgente para tornar os alunos mais conscientes a respeito do processo de construção de seus conhecimentos, com o intuito de que eles possam atribuir sentido ao que aprendem. Sob esse viés, se acredita que a história das ciências pode oferecer subsídios importantes para essa discussão à medida em que: (i) apresenta as relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade; (ii) leva o estudante a compreender que o processo de construção de conhecimentos científicos é gradativo, fornecendo uma percepção mais sistematizada e concreta a respeito da natureza da ciência e de suas limitações; (iii) destaca as dificuldades que os cientistas enfrentavam no passado (SILVA, MARTINS, 2003 *apud* SILVA, GASTAL, 2020).

O que se conclui, a partir dessas considerações, é que, assim como no âmbito do ensino de língua, é imperativo para o ensino de ciências incluir e recuperar práticas de ensino engajadas com o processo de construção, organização e sistematização dos conhecimentos, dadas as dificuldades que têm sido enfrentadas por ambas as áreas de ensino. Tal cenário pode indicar a existência de uma viabilidade quanto à intersecção dessas duas áreas, assim como abordado por Larson (2010), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Foltran, Lunguinho e Rodrigues (2020), o que, em outras palavras, se constituiria a partir de uma aproximação de

ambos os âmbitos de ensino de gramática e de ciências. Para além de beneficiar o ensino de gramática e o ensino de ciências, tal aproximação pode contribuir para que se atribua um valor social ao conhecimento científico, dada a compreensão de que precisamos desse tipo de conhecimento para interagir adequadamente com o mundo que está a nossa volta e para tomar decisões enquanto sociedade (FUMAGALLI, 1998 *apud* PAVÃO, 2008).

2 O OBJETO NULO

Quando se olha para as possibilidades de ocorrência de retomada anafórica no PB, há, ao menos, três formas que se destacam: (i) a retomada preenchida, utilizando os clíticos pronominais (os “pronomes oblíquos átonos” da gramática tradicional); (ii) a retomada por pronome de 3ª pessoa (ele/ela); e (iii) a retomada por objeto nulo (ON).

Tendo em vista essas três formas de retomada anafórica, um fator que merece atenção é o de que a retomada preenchida utilizando os clíticos pronominais é, na verdade, um fenômeno que tem passado por um processo de desaparecimento quando analisamos dados do PB.

Cyrino (1994; 2015; 2018) se debruçou sobre essa temática, concluindo que o PB passou por um processo de perda diacrônica dos clíticos e que há uma relação entre o gradual desaparecimento dessas formas e o gradual aparecimento de retomada anafórica por categoria vazia, denominada objeto nulo (ON). Em seu estudo de 1994, Cyrino constatou, buscando compreender como se deu esse processo e a distribuição de posições nulas e preenchidas, que estava ocorrendo um decréscimo gradativo da ocorrência de posições preenchidas: 79,1% dos dados analisados continham objeto nulo e os outros 20,9% posições preenchidas, no que se refere a dados de escrita provenientes do século XX¹⁸.

Considerando esse cenário de crescente aparecimento de ON, principalmente ao longo do século XX, há outros linguistas e estudiosos que se propuseram a tentar compreender em que condições o ON ocorre e quais são suas características. Nesse contexto, parece haver dois grupos: um primeiro grupo, que classifica o ON como uma variável¹⁹; e um segundo grupo, que entende o ON como um pronome nulo *pro* - uma categoria vazia pronominal (Cyrino, 1994)²⁰.

¹⁸Cyrino (1994) analisou dados de textos do português brasileiro de cinco séculos diferentes, considerando 300 dados de cada século, com o intuito de observar o número de ocorrências de cada tipo de objeto nulo. Cyrino selecionou para essa análise peças teatrais de comédia - que contêm mais representações orais; cantigas, modinhas, poesia satírica e romances. Do século XVI, analisou produções de Gil Vicente e Camões; do século XVII, Gregório de Matos; do século XVIII, Antonio José da Silva; e do século XIX, Martins Pena, Arthur Azevedo e José de Alencar.

¹⁹“Essa classificação se justificava, pois, dentro das línguas estudadas, o objeto nulo parecia ser o resultado de uma regra de movimento porque sua ocorrência era restrita a contextos que permitiam esse movimento. Em ilhas, por exemplo, o objeto nulo não poderia ocorrer” (CYRINO, 1994, p. 34).

²⁰Para citar alguns dos estudos realizados nesse período: (i) Huang (1984), que considera o ON, a partir de dados de várias línguas (PB, chinês, japonês etc), como uma variável, entendendo que o ON é um elemento vinculado a um tópico nulo proveniente do discurso ou do contexto pragmático; (ii) Raposo (1986), que entende o ON como (a) uma variável, assim como Huang, mas partindo de dados do português europeu (PE), e, de maneira complementar, como (b) um vestígio deixado pelo movimento na categoria vazia; (iii) Galves (1989), que entende o ON do PB como um *pro* ligado a um “sujeito externo”; e (iv) Kato (1993), que, nas palavras de Cyrino (2000), “propõe que o objeto nulo seja um *pro* identificado como 3ª pessoa e licenciado por um clítico nulo”.

Estudos e análises mais recentes (CYRINO, 2020; CASAGRANDE, 2007; FIGUEIREDO SILVA, 2009; entre outros) tendem, por outro lado, a compreender que o ON não é uma variável, tampouco um pronome nulo *pro*, mas, na realidade, se trata de um fenômeno de elipse, pois apresenta características de uma, à qual é dada o nome de elipse sentencial ou de DP - que será melhor descrita adiante.

2.1 O QUE É O OBJETO NULO

O objeto nulo (ON) é um fenômeno que, no português brasileiro (PB), ocorre quando o objeto direto (OD) anafórico é cancelado (CYRINO, 2020), ou seja, quando a retomada anafórica se dá por meio de uma categoria vazia (OTHERO et al., 2018), como nas sentenças a seguir:

(1) João usa [seu computador] todos os dias, e Pedro usa Ø uma vez por semana. (CYRINO, 1994)

(2) Vi [uns cadernos lindos] na loja, mas não comprei Ø. (AYRES, 2016)

(3) A Maria quebrou [o relógio] quando tirou Ø da caixa. (CASAGRANDE, 2009)

De acordo com Cyrino, os ONs são objetos diretos que estão presentes na estrutura argumental do verbo, mas não estão presentes de uma forma audível na sentença (CYRINO, 2018, p. 224). Sobre as ocorrências de ON, Ayres (2016) afirma que:

O objeto direto nulo pode retomar um complemento anteriormente mencionado no discurso (no caso das retomadas anafóricas), ou ainda, retomar um complemento não mencionado no discurso. Nessa situação, o falante sabe qual é o referente e imagina que o interlocutor também saiba, através do contexto/situação (é o caso das retomadas exofóricas). (AYRES, 2016, p. 16).

A ocorrência de ON é ordenada por algumas propriedades específicas, que podem variar quando observamos o aparecimento dessa categoria vazia em outras línguas. Entre essas propriedades, temos o caráter anafórico, considerado o único que perpassa todas elas, justamente por o ON ser um elemento fórico que demanda a existência de um antecedente no discurso. Na visão de Cyrino (1994), apenas o caráter fórico do ON é observado em todas as análises deste fenômeno:

[...] podemos concluir que somente um aspecto está presente em todas as análises do chamado "objeto nulo" (com exceção do objeto nulo dêitico): seu caráter fórico. Isto é,

independentemente de qual seja a correta representação da categoria vazia em posição de objeto, o chamado “objeto nulo” sempre tem um antecedente, sempre faz referência a um NP, seja no discurso anterior, seja na situação (dêitico). O objeto nulo é mais um recurso das línguas para se referir a um elemento já mencionado: é, então, uma manifestação de um processo fórico (CYRINO, 1994, p. 46).

No caso do português brasileiro, duas propriedades que parecem condicionar a ocorrência de ON seriam as dos traços de animacidade e de especificidade do antecedente deste ON, que serão exploradas a seguir.

2.2 OS TRAÇOS DE ANIMACIDADE E ESPECIFICIDADE

De acordo com Cyrino (1994, 2015, 2018), há ocorrência de ON quando o antecedente deste ON tem traços [-animado] e [±específico]. A relação desses traços com o ON pode ser observada em (5) e em (6):

(4) Pedro viu o carro, mas não alugou Ø. (CYRINO, 2020)

(5) O João me deu um livro, mas eu não consegui ler Ø ainda. (AYRES E OTHERO, 2016)

Em (4) temos como antecedente o OD *o carro*, com os traços [-animado] e [+específico]. Já em (5) temos como antecedente o OD *um livro*, com os traços [-animado] e [-específico].

Há alguns estudos que são relevantes para que se possa observar e compreender de que maneira os traços de animacidade e de especificidade influenciam o ON do português brasileiro. Entre eles, se destacam as pesquisas de Tarallo (1983), Duarte (1986) e Cyrino (1994). Os resultados de Tarallo²¹, segundo descrição proposta por Cyrino (2020), revelam que há cancelamento do OD anafórico quando o antecedente é: (i) [-humano] (84,2%), (ii) [-plural] (71,4%) e (iii) [-definido] (78,6%). Já Duarte²², baseando-se na fala de 50 informantes, concluiu que, para a ocorrência de ON, o traço que obtém destaque é o [-animado].

Cyrino (1994), em um estudo sintático-diacrônico a respeito do objeto nulo no português do Brasil, traz um panorama detalhado referente às condições de ocorrência do ON entre os séculos XVI e XX, e sinaliza que a frequência de ocorrência de ON aumenta apenas no século

²¹Em sua pesquisa, Tarallo estudou a relativização no PB e procurou entender as estratégias de pronominalização da língua.

²²Em sua pesquisa, Duarte estudou a ocorrência de ON e/ou clítico acusativo e pronome lexical.

XX²³. De maneira complementar, em estudo realizado em 2020, em uma análise de dados retirados do NURC, Cyrino concluiu que em 84,8% das ocorrências de objetos nulos seus antecedentes possuem traços [-animado] e [±específico]. Esse processo da evolução da ocorrência de ON no português brasileiro pode ser observado na seguinte tabela de Cyrino (1994):

FIGURA 1- Objetos nulos vs. preenchidos

TABELA 4. Objetos nulos vs. preenchidos (clíticos e repetição de NP), com antecedentes NP [-específico] versus o traço "animacidade"

século	NP [-espec, +ani]				TOTAL		NP [-espec., -ani]				TOTAL	
	nulo		preenchido		N.	%	nulo		preenchido		N.	%
XVI	1	2.5	7	87.5	8	100	2	7.7	24	92.3	26	100
XVII	1	4.2	23	95.8	24	100	15	22.7	51	77.3	61	100
XVIII	0	0	1	100	1	100	2	6.3	30	93.7	32	100
XIX	0	0	12	100	12	100	1	8.3	11	91.7	12	100
XX	4	57.1	3	42.9	7	100	27	93.1	2	6.9	29	100

FONTE: Cyrino (1994).

Schwenter e Silva (2003), analisando dados de fala do PB, revelaram que o traço de animacidade, em quase todos os casos investigados, é manifestado pela ‘humanidade’ do antecedente. Eles concluem que esse fator está relacionado à intuição dos falantes, que, para se referirem aos animais que são mais ‘semelhantes aos humanos’, como os animais de estimação ou outros que possuam nomes próprios, utilizam pronomes tônicos na retomada anafórica, e se referem aos demais animais (que não são de estimação ou não possuem nome próprio) por meio de ON (p. 105).

O traço de especificidade, por outro lado, seria um traço mais complexo de determinar, que seria definido em um contexto “that speakers had in mind a uniquely identifiable referent when producing their utterance” (SCHWENTER, SILVA, 2003, p. 105). Nesse sentido, o enunciado seria considerado específico se fosse identificado que esses falantes têm, de fato, um único referente possível associado.

²³Quanto à ocorrência de ON no século XX, Cyrino (1994) mostra que, no que tange ao crescente aparecimento de ON no português brasileiro, o traço [-animado] não parece ser o traço que exerce maior influência, e afirma que esse aumento exponencial está relacionado ao traço [-específico].

Em estudo posterior, Schwenter (2006), retomando Schwenter e Silva (2002), diz que a animacidade é uma propriedade do referente, enquanto a especificidade é determinada pelo próprio discurso:

In Schwenter and Silva (2002), we argued that there exists a clear continuum which orders the degree of acceptability of null direct objects in BP. This continuum is highly sensitive to two distinct characteristics of the referent of the third person direct object: animacy and specificity. The first of these characteristics is an inherent property of the referent (whether real or fictitious), while the second is determined in the discourse itself, and is dependent on whether the speaker believes her interlocutors can identify a particular token referent with the DO expression, or whether they can merely identify an exemplar of the class in question. (SCHWENTER, 2006, p. 25).

Ayres (2016), em sentido semelhante, considera o traço de animacidade um conceito extralinguístico, que não pode ser confundido com o traço humano²⁴ (AYRES, 2016, p. 18), enquanto o traço de especificidade seria um traço semântico, que se origina no discurso (AYRES, 2016, p. 19). Nessa perspectiva, o traço de animacidade está relacionado ao desenvolvimento da cognição humana e de outras espécies²⁵. Com relação ao traço de especificidade²⁶, por sua vez, o contexto é necessário para definir se o referente é específico ou não (AYRES, 2016, p. 19).

Seguindo uma abordagem minimalista, Casagrande (2007) propõe, ancorando-se em Lopes (no prelo), que “os traços semânticos de animacidade e especificidade do antecedente estão relacionados a pontos distintos na derivação [...]” (p. 52). Segundo essa perspectiva, o item lexical teria o traço de animacidade como intrínseco, o que significa que o traço de animacidade já entraria com o item lexical na derivação de uma sentença, enquanto o traço de especificidade seria derivado sintaticamente, dado que um antecedente seria considerado específico ou não de acordo com sua estrutura sintática²⁷. Nesse sentido, Casagrande propõe que “a animacidade é uma noção semântica que envolve um conjunto de elementos agrupados por apresentarem a característica de serem animados [...]” (p. 52), enquanto a especificidade está relacionada a outros elementos já pré-definidos pelo discurso.

²⁴Ayres (2016) propõe essa distinção a partir do estudo de Casagrande (2007), que afirma que “o conjunto dos elementos que são animados inclui, além dos seres humanos, os demais seres, que assim como a espécie humana apresentam algum tipo de vida, como gatos, cachorros, insetos, peixes, etc” (p. 52).

²⁵Nesse ponto, ainda a respeito do traço de animacidade, Ayres (2016) referencia Santos (2013), um olhar importante para seu estudo, que visa, em seu desdobramento, pesquisar a retomada anafórica na aquisição da linguagem.

²⁶Ayres distingue a especificidade da definitude, respaldada por Casagrande (2007), explicando que “[...] a definitude define um objeto na classe dos objetos possíveis, enquanto a especificidade se relaciona com elementos pré-estabelecidos no discurso” (AYRES, 2016, p. 20).

²⁷Casagrande (2007), ainda a respeito do traço de especificidade do antecedente, afirma que a especificidade de um determinado antecedente depende do contexto sintático, para além do semântico-pragmático (p. 53).

2.3 O TRAÇO DE GÊNERO SEMÂNTICO

Para além dos traços de animacidade e de especificidade, parece haver um terceiro traço relevante para as discussões que permeiam o fenômeno do ON, e que exerce influência significativa nos casos de retomada anafórica: o traço de gênero semântico [+gs]. De acordo com Ayres (2016), o traço de gênero semântico refere-se à “classificação semântica dos seres denotados por substantivos, que podem ter sexo natural identificável e reconhecível pelo falante ou não” - como *mulher*, *menino*, *vaca*, *cachorro* e etc - e pode ser marcado por artigo definido (a/o). Tal traço se distingue do traço de gênero gramatical, por este ser o traço responsável por determinar as relações de concordância gramatical dos substantivos (AYRES, 2016).

Em trabalhos que descrevem as relações do traço de gênero semântico do antecedente e a ocorrência de ON, como os de Creus & Menuzzi (2004), Ayres (2016) e Othero et al. (2016, 2018), os traços de animacidade e de especificidade não são considerados suficientes para justificar as ocorrências de retomada anafórica por ON. Essa generalização compreende que parece ser possível estabelecer “classes naturais” quando há combinação dos traços [+animado] e [+específico] ou [-animado] e [-específico], mas que isso não se aplica às combinações de [+animado] e [-específico] ou [-animado] e [+específico].

Isso implica dizer que quando um antecedente apresenta traços [+animado] e [+específico], a retomada anafórica se dá por pronome pleno (ele/ela), como em (6), e que quando o antecedente apresenta traços [-animado] e [-específico], a retomada anafórica se dá por ON, como em (7). Já quando o antecedente possui traços [+animado] e [-específico] ou [-animado] e [+específico] a retomada não é categórica, ou seja, a retomada anafórica pode variar, como observado em (8).

(6) Sabe a Maria? Eu encontrei ela ontem no cinema. (CREUS & MENUZZI, 2004)

(7) A Maria deixou um livro aqui e nunca mais encontrou Ø. (OTHERO et al., 2016)

(8) Se eu encontrar um aluno que consiga resolver esse problema, eu contrato ele/Ø imediatamente para trabalhar em meu projeto de pesquisa. (OTHERO et al., 2016)

Othero et. al (2018) consideram, de maneira complementar, seguindo a hipótese do gênero semântico, que o único traço que influenciaria a retomada anafórica do OD no PB seria o traço de gênero semântico, pois este parece induzir que a retomada anafórica do objeto se dê em terceira pessoa (CREUS, MENUZZI, 2004). Nessa perspectiva, referentes que

possuem traço [+gs] - aqueles que têm gênero semântico aparente - tendem a ser retomados por pronome pleno (ele/ela), como observamos em (9):

(9) Fui no trabalho do mozão, mas não vi ele. (OTHERO et. al, 2018)

De acordo com essa lógica, a ocorrência de ON ou de pronome pleno seria condicionada pela relação de concordância existente entre antecedente e respectiva forma anafórica. Seguindo o que é proposto por Creus & Menuzzi (2004), é possível afirmar que os pronomes plenos são “formas anafóricas especificadas para gênero”, pois, nesses casos, os antecedentes possuem traço [+gs]. A retomada anafórica por categoria vazia, seguindo essa mesma linha de raciocínio, por outro lado, ocorre justamente porque os ONs, nas palavras de Creus & Menuzzi, “não possuem especificação para gênero semântico” (p. 161).

Tendo em vista essas considerações, é possível concluir que há retomada por pronome quando o antecedente tiver gênero semântico marcado ([+gs]), ao passo que há retomada por categoria vazia (ON) quando o antecedente apresentar gênero semântico não marcado ([-gs]) (OTHERO, AYRES, SPINELLI e SCHWANKE, 2016). Em outras palavras, quando há um antecedente que possui o traço [+gs], este traço parece favorecer que a retomada anafórica se dê por pronomes plenos de 3ª pessoa (ele/ela), como na sentença (10). Antecedentes que possuem traço [-gs], por sua vez, parecem favorecer que a retomada aconteça por ON, como na sentença (11):

(10) Sempre que eu busco a minha filha na escola, eu encho ela de beijos. (OTHERO et al., 2016)

(11) Eu lavei a roupa e minha mãe pendurou Ø.

2.4 A ELIPSE DE DP

Para além dos traços de animacidade, especificidade e de gênero semântico, Cyrino (2020) considera, seguindo a análise apresentada em sua tese de doutorado, de 1994, e trabalhos posteriores, que os objetos nulos do português brasileiro são fenômenos de elipse de DP. Isso significa dizer que todo o DP é elidido em estruturas de ON. Esta seria a segunda propriedade de objeto nulo do PB:

[...] o objeto nulo não é uma categoria vazia do tipo variável, e nem do tipo *pro*, mas trata-se de uma elipse de DP, por ter surgido diacronicamente a partir de uma estrutura de elipse (proposicional) e ter, além disso, propriedades de elipse, como a possibilidade de leituras estrita e imprecisa. Essa proposta, além disso, está argumentada em outros estudos que mostram que o objeto nulo do PB exibe outras propriedades de elipse (CYRINO, 2020, p. 398).

Ancorada em estudos a respeito das elipses, Cyrino (2015) afirma que o objeto nulo apresenta as quatro características das estruturas elípticas apresentadas pela literatura:

(i) a disponibilidade de leituras estrita e imprecisa (*strict reading* e *sloppy reading*) para a estrutura elíptica, em que a leitura imprecisa é possível sob elipse em que a leitura imprecisa é possível sob elipse quando o objeto não for um pronome²⁸ (ROSS, 1967 apud CYRINO, 2015) - em (12), o ON apresenta ambas as leituras, sendo, na leitura estrita do ON, a Maria que gastou o dinheiro do Pedro, e, na leitura imprecisa, a Maria que gastou o próprio dinheiro (CYRINO, 2018):

(12) O Pedro escondeu o dinheiro no armário, mas a Maria gastou Ø na feira (CYRINO, 2018, p. 230);

(ii) o requerimento de paralelismo²⁹, em que cada elipse é uma ‘cópia inaudível’ de um antecedente em uma posição semelhante no marcador frasal (FIENGO; MAY, 1994 apud CYRINO, 2015) - Galves (1989) entende que os princípios de localidade interferem no comportamento do objeto nulo, como em (13) e (14), em que (13) é o caso de uma “estrutura paralela perfeita” (p. XX) e (14) é agramatical:

(13) O Manuel entregou o dinheiro, mas conheço gente que não entregaria Ø.

(14) *O rapaz que trouxe Ø agora mesmo da pastelaria é o teu afilhado. (GALVES, 1989 apud CYRINO, 2015);

(iii) o licenciamento formal - o que significa dizer que a elipse precisa ser licenciada por uma categoria funcional que a c-comande imediatamente (LOBECK, 1995 apud CYRINO, 2015);

(iv) a elipse permite leituras disjuntas (SAKAMOTO, 2013 apud CYRINO, 2015) - o que, de acordo com Cyrino (2020), é possível quando o antecedente é [-animado], como podemos observar em (15a):

(15) Ontem, Pedro mostrou ou o livro ou o artigo da Maria para o professor.

(15a) Hoje, Carlos mostrou Ø para o diretor (Ø = ou o livro, ou o artigo) (CYRINO, 2020).

²⁸Quando é pronome, Cyrino (2015) diz que se perde a leitura imprecisa, como em: ontem o João pôs o anel no cofre, mas Pedro guardou ele na gaveta.

²⁹Em sua tese, Cyrino (1994) entende que a elipse é um recurso que elimina uma “redundância inerente a um discurso paralelo e conectado” (p. 77).

2.5 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo, ao adotar como perspectivas teóricas os estudos de Cyrino (1994; 2015; 2018; 2020), entende que o ON é um fenômeno linguístico que passou a ocorrer no PB a partir do desaparecimento dos clíticos pronominais - os pronomes oblíquos átonos da GT. Em suma, compreende-se que o ON é um fenômeno de elipse de DP. Nas análises de Cyrino, é esse desaparecimento dos clíticos pronominais que possibilitou a elipse do DP [-animado], que caracteriza o ON do PB.

Seguindo o que é proposto por Cyrino (1994), o ON do PB possui traços [-animado] e [±específico]. Entretanto, estudos posteriores, como os de Creus & Menuzzi (2004), Ayres (2016) e Othero et al. (2016, 2018), demonstram que tais traços não são suficientes para explicar adequadamente a ocorrência de ON, e acrescentam aos traços característicos do ON o traço de gênero semântico [±gs]. Nessa perspectiva, para além das características de [-animado] e [-específico], o ON ocorrerá quando o antecedente também apresentar um traço de gênero semântico [-gs].

Essas análises, tanto a que Cyrino propôs em 1994 quanto as que abordam o traço de gênero semântico, são cruciais para analisar o ON do PB atual. Após o estudo de Cyrino (1994), um dos primeiros a abordar a ocorrência de ON no PB - a depender dos traços do antecedente -, o ON se consolidou no PB, o que motivou outras pesquisas acadêmicas ao longo das últimas três décadas. Dado que o objetivo do presente estudo não é propor uma abordagem teórica a respeito do ON, mas tomá-lo para análise e estudo no âmbito escolar, o presente capítulo procurou apresentar o ON, os contextos em que ele ocorre e as análises que o definem enquanto um fenômeno do PB.

3 O OBJETO DIRETO NAS GRAMÁTICAS

Tal como no campo da Linguística, as gramáticas, sejam elas normativas ou descritivas, podem direcionar olhares ligeiramente ou bastante distintos aos fenômenos da língua. Isso acontece porque o ambiente de pesquisa é por natureza o espaço para a refutação de teorias, para a incorporação de novos dados que possam surgir e para a discussão sobre eles, o que contribui para explicar exceções ou para vislumbrar novas frentes de análise. Sendo a Linguística o campo de pesquisa sobre a língua, é natural que existam vertentes divergentes, que dão enfoques distintos e até discordam entre si, propondo hipóteses e teorias que podem ser complementares ou discordantes.

Do mesmo modo, quando se olha para as diferentes gramáticas, se observa que há uma diferença conceitual quanto ao que embasa cada uma, que está relacionada ao que cada gramática se propõe. Enquanto as Gramáticas Normativas, por natureza, procuram orientar as expressões oral e escrita, as Gramáticas Descritivas se preocupam em oferecer uma descrição fidedigna aos usos reais da língua. É importante ter essa distinção bem clara, pois, ao passo que temos uma gramática normativa bastante distante da realidade linguística dos indivíduos embasando o ensino de gramática, temos as gramáticas descritivas, que, apesar de estarem muito mais próximas das discussões acadêmicas atuais, ainda estão bem distantes do contexto escolar.

Às Gramáticas Normativas tem sido direcionado um olhar bastante questionador e crítico no que tange à descrição que ela apresenta de alguns fenômenos, pois, apesar de no âmbito de pesquisa em Linguística já se ter avançado bastante em várias análises, o que tem sido percebido é que pouco do que tem sido produzido em termos de pesquisa tem sido incorporado a essas gramáticas. Essa crítica se estende ao uso que se faz da GT em sala de aula, pois que se trata de uma teoria pouco preocupada em explicar a relação entre os fenômenos linguísticos, dado que foi concebida como um manual normativo, mais preocupada com a apresentação da nomenclatura gramatical.

Em resumo, a GT vem sendo encarada como uma teoria da língua que está defasada e que não está preocupada em explicar o funcionamento sistemático da língua, como amplamente exposto no capítulo 1. Esses dois apontamentos representam dois grandes problemas para o ensino de gramática. O primeiro deles está relacionado ao fato de que o que está sendo apresentado aos alunos é uma gramática que pouco representa os usos reais que eles fazem da língua, uma vez que a GT incorporou muito pouco dos avanços alcançados pelas pesquisas em Linguística. O segundo problema, por sua vez, diz respeito a continuar

abordando a GT em sala de aula como vem sendo feito há algumas décadas, pois tomá-la como objeto central nesse contexto não estimula a reflexão dos alunos a respeito de fatos da língua e não gera a compreensão a respeito do funcionamento da língua, enquanto um sistema heterogêneo e internamente regrado. Esses dois aspectos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem que vem sendo proposto por vários linguistas, que é apresentado e defendido por este estudo: o ensino científico de gramática.

Apesar de ser consensual que não é possível ter um ensino efetivo de gramática colocando a GT na centralidade ao abordar a língua na escola, ainda há poucos estudos e materiais que abordem como a língua pode ser ensinada em sala de aula, seja pela inclusão da gramática descritiva nesse contexto ou pela incorporação de outras práticas de ensino.

Como anteriormente exposto, se tem advogado a favor de reposicionar a GT no ensino ao invés de descartá-la. Porém, a ausência de materiais robustos e de qualidade, como sinalizado por alguns linguistas, é um empecilho a ser considerado, pois torna a abordagem científica inviável aos professores, que possuem carga horária extensa de trabalho e precisam de materiais que auxiliem sua prática.

Tendo isso em vista, parece mais eficiente abordar as descrições da GT com discernimento e criticidade, expondo os diferentes contextos de uso da língua e de suas formas, aliando a nomenclatura às formas reais da língua e a como se dá o seu funcionamento, trazendo novos dados, estes mais presentes na realidade dos estudantes, e se contrapondo a algumas prescrições que não correspondem mais à realidade do uso.

Considerando isso e que o fenômeno abordado por esta pesquisa tem sido mais estudado bem recentemente, a presente pesquisa buscou averiguar como as gramáticas descrevem o objeto direto (OD), dado que o objeto nulo (ON) ocorre na posição da sentença que seria ocupada pelo OD, e o pronome em posição de OD, dada a relação existente entre o desaparecimento dos clíticos pronominais e a ocorrência da categoria vazia.

A motivação para o levantamento dessas descrições também reside no fato de que tem-se percebido que os livros didáticos têm apresentado uma defasagem conceitual significativa quando se trata da apresentação e da explicação dos conteúdos de ordem gramatical. Pelo fato de que os livros didáticos tomam como base a nomenclatura que provém das Gramáticas Normativas e pelo fato de que se costuma afirmar que o conhecimento científico da língua ainda está muito longe do contexto escolar, torna-se importante compreender quais fatos da língua relacionados ao objeto direto e ao pronome em posição de objeto são abordados pela Gramática Normativa e quais são abordados pela Gramática Descritiva, assim como de que maneira essa discussão se desenvolve nesses dois contextos.

Para isso, foram selecionadas três gramáticas, que serão abordadas em seguida: a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2016); a *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Perini (2016), e a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho (2012).

3.1. CUNHA E CINTRA (2016)

Em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2016), 7ª edição, de Cunha e Cintra, a descrição do objeto está situada no Capítulo 7, intitulado Frase, Oração, Período, na seção que trata dos Complementos Verbais. Há menção ao objeto também no Capítulo 11, que trata dos Pronomes, quando se aborda o Emprego dos Pronomes Oblíquos.

Em suma, a gramática de Cunha e Cintra objetiva descrever, como apontado no prefácio, a forma culta atual do português e “a língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá, dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias” (CUNHA, CINTRA, 2016, p. XXIV). Os autores sinalizam, por outro lado, que não serão deixados de lado os fatos linguísticos da linguagem coloquial. No que se refere à língua, tomam-na como sistema e referem-se a forças de inovação - variação - e de conservação linguística. Em outras palavras, reconhecem o caráter sistemático e heterogêneo da língua, afirmando que a “multiplicidade de realizações do sistema em nada prejudica as suas condições funcionais” (p. 3).

Está-se diante de uma gramática que reconhece a possibilidade de variação e de mudança linguística, mas que pretende, essencialmente (i) descrever a norma culta do português, abarcando as formas da língua que são usadas em todos os países que estudam o português, principalmente as que compõem o português que é considerado padrão no Brasil e em Portugal; e (ii) ser utilizada como fonte de informação para o ensino da expressão oral e da escrita.

3.1.1 O OBJETO DIRETO

A gramática de Cunha e Cintra fala em três tipos de expressão do objeto direto (OD): o OD como complemento de um verbo transitivo direto (VTD), o OD preposicionado e o OD expresso por pronome pessoal oblíquo tônico. De acordo com a descrição que é apresentada, o “OBJETO DIRETO é o complemento de um verbo transitivo direto, ou seja, o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para o

qual se dirige a ação verbal” (p. 154). Segundo essa definição, o OD pode ser substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada ou oração substantiva (objetiva direta) e pode ser constituído por mais de um desses elementos, como pode ser visto em (16), (17), (18), (19), (20) e (21), respectivamente:

(16) Não recebo dinheiro nenhum. (C. Drummond de Andrade, *CA*, 135. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(17) Nunca o interrompi. (Alves Redol, *BSL*, 68. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(18) Já tenho seis lá em casa, que mal faz inteirar sete? (C. Drummond de Andrade, *CB*, 31. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(19) “Perscrutar na quietude o inútil de sua vida”. (Autran Dourado, *TA*, 36. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(20) “Veja se consegue o mapa dos caminhos”. (A. M. Machado, *CJ*, 244. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(21) “Tomara-lhe a mulher e a terra, mas mandara-lhe entregar o milho e as abóboras que nela encontrara”. (Castro Soromenho, *C*, 3. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

No caso do OD preposicionado, a gramática de Cunha e Cintra propõe que o OD costuma vir regido da preposição *a*, o que ocorre em três casos: com verbos que exprimem sentimentos, como em (22); para evitar a ambiguidade, como em (23); e quando vem antecipado, como em (24). Quando for expresso por pronome pessoal oblíquo tônico, por sua vez, o OD deve obrigatoriamente ser preposicionado, como em (25):

(22) Não amo a ninguém, Pedro. (C. dos Anjos, *M*, 196. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(23) Sabeis, que ao Mestre vai matá-lo. (M. Mesquita, *LT*, 66. *apud* Cunha e Cintra, 2016)

(24) A médico, confessor e letrado nunca enganes. (CUNHA, CINTRA, 2016, p. 156)

(25) Não a ti, Cristo, odeio ou te não quero. (F. Pessoa, *OP*, 218. *apud* Cunha e Cintra, 2016).

3.1.2 O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO

No capítulo que aborda os Pronomes, o objeto direto é mencionado no emprego dos pronomes pessoais oblíquos tônicos e no emprego dos pronomes pessoais oblíquos átonos. No

que se refere ao emprego dos pronomes pessoais oblíquos tônicos, Cunha e Cintra sugerem que “as formas oblíquas tônicas dos pronomes pessoais vêm acompanhadas de preposição” (p. 310) e podem exercer as seguintes funções: complemento nominal, objeto indireto, objeto direto, agente da passiva e adjunto adverbial. Segundo essa descrição, no que diz respeito ao OD, este aparecerá sempre antecedido da preposição *a*, como em (26). Com relação ao emprego dos pronomes oblíquos na forma átona, temos como formas do OD *o*, *a*, *os*, *as* (p. 314), como em (27), e as formas *me*, *te*, *nos* e *vos*, que, por sua vez, são possíveis como OD e objeto indireto (OI), como em (28):

(26) Paciente, obreira e dedicada, é a ela que em verdade eu amo. (J. Rodrigues Miguéis, *GTC*, 159. apud Cunha e Cintra, 2016)

(27) Eu avisei-o. (B. Santareno, *TPM*, 20. apud Cunha e Cintra, 2016)

(28) Queres ouvir-me um instante, sensatamente? (U. Tavares Rodrigues, *PC*, 153. apud Cunha e Cintra, 2016)

Também há menção ao que denominam como emprego enfático do pronome oblíquo tônico, emprego enfático do pronome oblíquo átono e à possibilidade do emprego do pronome *se* em posição de OD - como em (29). No primeiro caso, se tem que “para se ressaltar o objeto (direto ou indireto), usa-se, acompanhando um pronome átono, a sua forma tônica regida da preposição *a*” (p. 312), como em (30). Já no que concerne ao emprego enfático do pronome oblíquo átono, Cunha e Cintra afirmam que: “para dar realce ao objeto direto, costuma-se colocá-lo no início da frase e, depois, repeti-lo com a forma pronominal *o* (*a*, *os*, *as*)” (p. 316), como em (31):

(29) Viu-se ao espelho, cadavérico. (U. Tavares Rodrigues, *NR*, 107. apud Cunha e Cintra, 2016)

(30) Ele não via nada, via-se a si mesmo. (Machado de Assis, *OC*, I, 431. apud Cunha e Cintra, 2016)

(31) Verdades, quem é que as quer? (F. Pessoa, *OP*, 530, apud Cunha e Cintra, 2016)

3.2 PERINI (2016)

Em *Gramática Descritiva do Português Brasileiro* (2016), de Perini, o caminho traçado para descrever o objeto segue uma direção diferente da de Cunha e Cintra (2016), pois não se

limita à noção de objeto e às nomenclaturas canônicas a ele associadas, como OD e OI, e se refere, ao invés disso, a *complemento*, definição que aparece no Capítulo 4, que trata das *Construções* da estrutura da oração simples, mais especificamente no item 4.7, dos *Complementos e adjuntos*?. Também há menção a objeto no Capítulo 11, dos *Pronomes*, no item 11.2, que trata dos *Objetos pronominais*.

A gramática de Perini objetiva ser uma gramática do português falado, preocupada em descrever os usos reais da língua - incluindo questões inconclusas no âmbito da Linguística - e que não se limite a expor os fatos da língua, pois destina-se aos falantes nativos do português. Perini acredita que “certo” é aquilo o que ocorre na língua” (p. 35), que a estrutura de uma língua é complexa, e que, por esse motivo, é impossível que uma gramática contemple a descrição completa da língua.

Trata-se, portanto, de uma gramática descritiva, que acredita no potencial da gramática como disciplina científica e que se coloca como uma introdução ao estudo científico da língua. Propondo-se a ser um estudo científico, está preocupada em discutir mais profundamente os fenômenos da língua, e, por esse motivo, busca fundamentar as temáticas que apresenta e explicitar argumentos e hipóteses para tal.

3.2.1 O COMPLEMENTO E A ATRIBUIÇÃO DE PAPÉIS TEMÁTICOS

A gramática de Perini parte da noção de complemento e da atribuição de papéis temáticos aos complementos do verbo (que seriam sujeito e objetos) para definir o objeto. Inicialmente, para que seja possível compreender adequadamente a descrição que Perini faz dos complementos, é preciso ter clareza quanto ao que ele concebe como *oração* e como elementos da estrutura da oração:

Uma oração é uma estrutura que tipicamente contém um **verbo** e quase sempre outros sintagmas (SNs, sintagmas adjetivos, sintagmas adverbiais e sintagmas preposicionados), em número variável, e que são denominados aqui **complementos**. Basicamente, são esses os constituintes de uma oração [...] (PERINI, 2016, p. 91).

Nessa definição, (i) o verbo é obrigatório; (ii) há casos em que o sujeito e/ou os outros complementos não são obrigatórios³⁰, como em *as crianças já comeram* (PERINI, 2016, p. 91), em que não é especificado o que as crianças comeram; e (ii) há casos em que eles não podem suprimidos, como em **ela colocou na geladeira* (p. 92).

³⁰Perini (2016) explica que também omitimos complementos quando o conteúdo não é relevante para o que se pretende comunicar e em contextos anafóricos, em que suprimimos constituintes repetidos, como em *Manuel comprou um sítio em Betim e Renata um lote na cidade*, em que o verbo *comprou* foi omitido (p. 92).

Perini toma como pressuposta a noção de que o verbo é acompanhado por um determinado número de sintagmas, mas que nem todos os sintagmas que constituem uma frase são importantes para definir uma construção (p. 85). Nessa perspectiva, toma como complementos aqueles constituintes que afetam a construção, como é o caso de *o João* e *o Daniel* em [32]:

[32] O João espancou o Daniel. (PERINI, 2016, p. 85)

Perini estende essa discussão no Capítulo 8, nomeado *Outros termos da oração*, a partir do item 8.1, que trata do *SN: sujeito e objeto(s)*, e parte da distribuição de papéis temáticos para definir o objeto. Perini explica que “o papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que concorrem com ele na oração” (PERINI, 2016, p. 76), e que o verbo atribui papéis temáticos a seus complementos. De acordo com essa definição, a distribuição de papéis temáticos é realizada de acordo com a ordem dos SNs e não há necessidade de que seja atribuída uma função a eles. Dito isso, Perini concebe como objeto o sintagma nominal (SN) presente na oração que não recebe o papel temático de Agente, ou seja, o SN que não estabelece uma relação com o sufixo de pessoa-número do verbo.

3.2.2 O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO DIRETO

No capítulo 11, que aborda os *Pronomes*, são mencionados os *Objetos pronominais* (item 11.2), em que são descritas as formas oblíquas dos pronomes: “[...] os oblíquos são formas alternantes dos pronomes pessoais *eu*, *você* e *nós*; a essas formas alternantes se soma o pronome reflexivo *se*, que não tem forma “reta” (PERINI, 2016, p. 154). Nessa definição, as formas oblíquas *me*, *te*, *lhe* e *se* aparecem na posição de objeto, como em [33] e [34] (p. 156):

[33] A professora me cumprimentou.

[34] Eu queria te levar no concerto.

Quanto à posição dos pronomes oblíquos na oração (11.3), Perini assume que o objeto/complemento, quando for um pronome oblíquo, aparecerá antes do verbo, como em

[35]. Nas palavras dele: “o pronome oblíquo (sem preposição) se posiciona sempre antes do verbo principal³¹ da oração” (p. 160).

[35] O Fernando nos ajudou.

3.3 ATALIBA T. DE CASTILHO (2012)

Em *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho (2012), o objeto aparece no Capítulo 7, *Estrutura funcional da sentença*, item 7.4, que trata dos *Complementos: objeto direto, objeto indireto, complemento oblíquo*. Castilho, na elaboração de seu manual, afirma ter se apropriado das nomenclaturas das gramáticas normativas e recorrido ao que foi pesquisado nas três décadas anteriores ao ano da publicação de sua gramática.

3.3.1 O OBJETO DIRETO E O PRONOME EM POSIÇÃO DE OBJETO

A gramática de Castilho (2012), para descrever o objeto, toma como pressuposta a seleção de argumentos pelo verbo, e trata, no que se refere aos complementos, de três aspectos do processamento sintático dos argumentos internos: as classes de preenchimento, a colocação e a omissão.

Castilho (2012) explica que o sujeito e os complementos possuem funções centrais na sentença, pois são argumentos selecionados pelo verbo, e que os argumentos externo e interno são elementos obrigatórios na sentença (p. 298).

Segundo a definição de Ataliba, o objeto direto (OD) (item 7.4.1) tem as seguintes propriedades: (i) corresponde aos pronomes pessoais acusativos *ele/o*, como em (36); (ii) assume a função de sujeito na passiva, como em (36’); (iii) pode ser preenchido por SN de núcleo pronominal ou nominal e por sentença objetiva direta, como em (37a), (37b) e (37c), respectivamente; (iv) recebe o papel temático de paciente, como em (37a) e (37b); (v) pode ser omitido da sentença, como em (37a’):

(36) João pôs o livro na estante - João pôs **ele/o** pôs na estante.

(36’) **O livro** foi posto por João na estante.

³¹Fala-se em verbo principal pois o oblíquo se posiciona antes do verbo auxiliar, caso ele exista, como em: Meu filho tem se sentido mal (PERINI, 2016, p. 160).

- (37a) Viu-**me** na rua.
 (37b) Viu **o rapaz** na rua.
 (37c) Disse **que viu o rapaz na rua**.
 (37a') Viu \emptyset na rua.
 (p. 300-301)

Quanto às *classes de preenchimento do objeto direto*, que trata de OD e categoria vazia, Castilho menciona os estudos de Tarallo (1983) sobre a pronominalização no PB, de Duarte (1989) sobre o preenchimento OD, e de Cyrino (1997) sobre a queda do preenchimento do OD.

Castilho elucida que o estudo de Tarallo (1983) demonstra que a categoria vazia começa a predominar na sentença no lugar do OD e que o desaparecimento dos clíticos da gramática do PB está associado à utilização da categoria vazia. Quanto ao estudo de Duarte (1989), retrata quatro processos de preenchimento do OD que ela encontrou: (i) clítico acusativo, como em (38), que corresponde a 4,9% das ocorrências; (ii) pronome *ele*, como em (39), que corresponde a 15,4%; (iii) sintagma nominal anafórico, como em (40), que corresponde a 17,1%; (iv) categoria vazia, como em (41), que corresponde a 62,6% das ocorrências:

- (38) Ele veio do Rio só para **me** ver.
 (39) Eu amo meu pai e vou fazer **ele** feliz.
 (40) No cinema a ação vai e volta. No teatro você não pode fazer **isso**.

(41) O Sinhozinho Malta está tentando o Zé das Medalhas a matar o Roque. Mas ele é muito medroso. Quem já tentou matar \emptyset foi o empregado da Porcina. Ontem ele quis matar \emptyset , a empregada é que salvou \emptyset . (p. 301-302)

Castilho aponta que no que se refere ao OD há quatro fenômenos ocorrendo paralelamente na segunda metade do século XIX: (i) aparecimento da construção com objeto direto nulo; (ii) aparecimento da construção com objeto direto *ele*; (iii) mudança na direção de cliticização; e (iv) desaparecimento de *o* (p. 304).

3.4 CONSIDERAÇÕES

As gramáticas de Cunha e Cintra (2016), Atalita T. Castilho (2012) e Perini (2016) são, de fato, gramáticas que objetivam coisas distintas: a gramática de Cunha e Cintra, de caráter

prescritivo, apresenta a norma que prevalece; a gramática de Ataliba T. Castilho, de caráter descritivo, apresenta os fenômenos que constituem a norma culta e como os fenômenos em questão têm sido encarados no âmbito das pesquisas mais recentes; a gramática de Perini, de caráter descritivo, procura descrever a língua falada, incorpora discussões acadêmicas recentes e apresenta contra exemplos e questões inconclusas.

Tomando como ponto de partida que se tem argumentado que a gramática precisa ser reposicionada no ensino e assumindo que esse processo de reposicionamento precisa perpassar a incorporação de práticas científicas para o ensino de Língua Portuguesa (LP), o trabalho exclusivo com Gramáticas Normativas não parece mais viável.

A exemplo, direcionando a análise à gramática de Cunha e Cintra, há duas questões que não tornam esse trabalho produtivo no que diz respeito à promoção da reflexão ativa sobre os usos reais da língua: é uma gramática que retira de textos literários todos os exemplos de ocorrências de fenômenos e é uma gramática que não se aprofunda em discussões referentes à sistematização que é inerente à língua.

O problema de trabalhar no ambiente escolar apenas com sentenças retiradas da literatura reside, essencialmente, no fato de que estas sentenças não representam os usos reais da língua, uma vez que, em sua maioria, formas da língua que estão nessas sentenças não são mais vistas na fala, algumas delas sequer na escrita. Além disso, sabe-se que as formas linguísticas a que se recorre na expressão oral são diferentes daquelas a que se recorre na expressão escrita, o que torna imprescindível que sejam apresentados esses diferentes contextos, que exigem dos indivíduos comportamentos distintos com a língua. Sentenças retiradas de textos literários não são capazes de propiciar esse tipo de reflexão e entendimento.

Como discutido anteriormente, para que seja possível promover um processo de ensino-aprendizagem que propicie reflexão, é essencial que se aborde a realidade linguística dos alunos, já que eles normalmente veem as descrições da GT como algo muito distante dos conhecimentos da língua que eles possuem e como algo difícil de aprender. Para que se sintam incluídos, se faz necessário romper com o ensino tradicional e mostrar aos estudantes que o estudo da gramática é, na verdade, um estudo sobre a língua em uso, a que se somam as formas linguísticas que são utilizadas por eles.

Em outras palavras, uma abordagem adequada da gramática da língua em sala de aula inclui tanto os conhecimentos da língua que os alunos já dominam, referentes ao funcionamento arbitrário da sintaxe da língua, como aqueles que eles precisam dominar, mais relacionados à adequação linguística nos vários contextos - que podem exigir mais ou menos formalidade - de fala ou de escrita. Nesse sentido, é necessário fazer as devidas

diferenciações: a norma de escrita que o aluno utiliza ao enviar uma mensagem no WhatsApp não é a mesma que ele utilizará para escrever um e-mail no ambiente de trabalho.

Além dessas questões que interferem na promoção da reflexão sobre a língua, há um problema que concerne à própria concepção das Gramáticas Tradicionais: o empenho para a renovação conceitual e descritiva é muito tímido (AZEREDO, 2021, p. 28). Dito isso, parece mais interessante ao método de ensino que tem sido proposto por alguns linguistas, do ensino científico, o trabalho com gramáticas que se engajem em estabelecer relações sistemáticas entre os fenômenos, como Perini (2016) fez ao explicar a relação dos complementos com o verbo e a atribuição de papéis temáticos, e que se preocupem em apresentar o que tem sido estudado e validado no âmbito de pesquisa em Linguística para além da nomenclatura gramatical tradicional, como fez Castilho (2012).

Abordar o funcionamento da sintaxe da língua e análises linguísticas mais recentes aproxima mais a Linguística da escola, pois explicita que:

- a língua segue uma estrutura que é sempre a mesma (PIRES DE OLIVEIRA, QUAREZEMIN, 2016, p. 69), pois o conhecimento linguístico é interno e inato, o que significa que o aluno sabe gramática mesmo sem estudá-la;
- qualquer modelo descritivo tem limitações e está sujeito à reformulação (AZEREDO, 2021), o que significa que os fenômenos como são descritos pela Gramática Tradicional não representam as únicas formas corretas e possíveis de usar a língua;
- ter uma nomenclatura gramatical relativamente homogênea torna a pesquisa em Linguística possível, porém isso não significa que o que é contemplado por essa nomenclatura já foi analisado em sua totalidade ou que ela não possa ser revista, tampouco que variações são formas linguísticas incorretas;
- dado que a língua pode variar e mudar com o passar do tempo, as teorias existentes sobre a língua podem ser refutadas e complementadas, e sempre haverá novos estudos e pesquisas buscando explicar novas regularidades;
- se todos os falantes de uma língua dominam a gramática dessa língua, dominar o português não é uma tarefa difícil.

Dado que o que se busca é um ensino reflexivo e ativo por parte do aluno, que objetivo desenvolver nele senso de pertencimento em relação à língua que ele fala, a GT não parece ser um material adequado para ensinar gramática. Nessa questão, gramáticas mais descritivas tendem a apresentar discussões mais produtivas para o ensino, pois se preocupam em explicar como a língua se comporta, incorporando usos linguísticos mais atuais. Entretanto, assumindo

que a GT não pode ser excluída do ensino, mas entendendo a necessidade de que ela passe por uma reformulação, ela deve ser incluída com cautela nesse processo e colocada em debate, de maneira que os usos que ela apresenta sejam sempre comparados a usos reais da língua.

4 ANÁLISE DO LIVRO *SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM*: A REALIZAÇÃO ANAFÓRICA NO LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo objetiva investigar e analisar de que maneira a retomada anafórica do objeto direto (OD) é abordada pelo livro *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, dado que (i) o objeto nulo (ON) é um fenômeno que se deu a partir do processo de variação e de mudança linguística que culminou no aparecimento expressivo de ONs em detrimento dos clíticos (como abordado detalhadamente na pesquisa sintático-diacrônica de Cyrino (1994)), ou seja, possui relação direta com a diminuição expressiva da ocorrência de clíticos pronominais; (ii) nos casos em que a retomada anafórica não se dá por ON, pode se dar por pronome pleno; (iii) o objeto só é nulo nos casos em que o objeto é OD; (iv) o ensino de gramática ainda privilegia as descrições das Gramáticas Tradicionais (GT), que, como exposto anteriormente, apresentam certa defasagem em relação às pesquisas acadêmicas recentes, o que parece levar os materiais didáticos a não mencionarem outras variedades linguísticas, tais como outras possibilidades de realização anafórica, como o ON.

Tendo isso em vista, o presente trabalho procurou responder às seguintes questões: a realização da categoria vazia na posição de OD está sendo abordada pelo livro didático (LD)? Caso esteja, de que maneira? O ON é abordado explicitamente, como um conteúdo que integra a seção do objeto nos LDs? Se não, o ON aparece em outros tipos de formulação, como em enunciados de questões ou em textos? Entendendo que a ocorrência de ON esteve condicionada ao progressivo desaparecimento dos clíticos e que, dependendo dos traços semânticos do antecedente na sentença, a realização do OD se dá por objeto pronominal ao invés de ON, como o livro didático aborda esses outros tipos de realização anafórica do OD? Tendo em mente as possibilidades de realização anafórica pronominal, seja por clíticos pronominais ou por pronome pleno - nos casos em que o antecedente for [+animado] e [±específico], se observa que o LD em questão aborda o conteúdo de pronomes oblíquos incluindo a possibilidade de que a posição comumente ocupada por estes pronomes ocorra vazia ou preenchida? No caso de isso não ser percebido, há menção às ocorrências de pronome pleno nessa mesma posição?

De antemão, verificou-se que o LD em questão não faz nenhuma menção a objeto nulo ou à existência da possibilidade de que a posição predominantemente ocupada antes pelos clíticos pronominais ocorra vazia. Por esse motivo, considerando a relação existente entre a crescente ocorrência de ON em detrimento do desaparecimento dos clíticos pronominais, dado que a posição na sentença que anteriormente era ocupada pelos clíticos passou a ocorrer

vazia, e que essa posição, a depender dos traços do antecedente na sentença, pode ser preenchida por pronome pleno, o presente estudo buscou analisar e descrever como o LD aborda - e se aborda - a realização anafórica em forma de pronome e objeto nulo.

Retomando Perini (2016), se compreende que o verbo atribui papéis temáticos aos complementos da sentença, como exposto no capítulo 3, e que a noção de objeto perpassa essa atribuição de papéis temáticos pelo verbo e a noção de complemento.

De modo simplificado, se pode dizer que o objeto é um complemento do verbo e recebe dele papel temático. Castilho (2012) afirma que sujeito e demais complementos assumem “funções centrais na sentença” (p. 298) justamente por serem argumentos selecionados pelo verbo. Em sentido semelhante, como explicado por Perini, a oração do português se constitui a partir da relação do verbo com seus complementos e adjuntos. O objeto, assim como o sujeito, é considerado um complemento que afeta a oração, porém, diferentemente do sujeito, não estabelece relações de concordância com o verbo.

No que tange à área da Linguística, o objeto é concebido nessa relação de complementação com o verbo. Essa relação de complementação entre o verbo e objeto é uma relação que precisa ser considerada também pelo fato de que o conteúdo selecionado para abordar e apresentar o objeto compõe o conteúdo de Predicado verbal e pelo fato de que o LD se refere ao objeto como sendo um complemento do verbo - mesmo sem se aprofundar nessa discussão -, como será visto a seguir.

Cabe destacar, ainda, que o que se percebe a partir da análise do LD é que a metodologia seguida não condiz com o que é proposto pelo ensino científico, dado que não é o aluno que constrói o próprio conhecimento; pelo contrário, o conhecimento é apresentado ao aluno, que é posteriormente chamado a identificar categorias e funções gramaticais.

4.1 A ESCOLHA DO LIVRO

O livro didático analisado nesta pesquisa é direcionado ao trabalho com o 7º ano do ensino fundamental (EF) e é intitulado *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, publicado pela editora Moderna em sua 1ª edição em 2018.

A escolha por esse livro se deu por três razões. Primeiramente, é um material que pode ser acessado facilmente, pois trata-se de uma coletânea que está disponível para acesso gratuito no site da Editora Moderna. Em segundo lugar, esta pesquisa, como anteriormente citado, procurou compreender como o livro didático aborda o conteúdo de objeto direto.

Como se refere a um conteúdo que é previsto para ser trabalhado a partir do 7º ano³², procurou-se observar e analisar como o conteúdo é abordado pelo LD do 7º ano. Além disso, a coletânea *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* foi escolhida para compor a lista de livros didáticos do Plano Nacional do Livro e do Material Didático³³ (PNLD) de 2018.

4.2 PREDICADO VERBAL

O conteúdo de Predicado verbal está inserido no capítulo 6 do livro do 7º ano, intitulado *Palestra e seminário: a arte de falar em público*.

É na sessão do capítulo que trata do Predicado verbal, *Mais da língua*, que está inserido o conteúdo de Objeto direto. Compõem a abordagem gramatical deste capítulo os seguintes conteúdos: Predicado verbal, Verbo transitivo e intransitivo, Objeto direto e indireto e Adjunto Adverbial. Para compreender o que é o objeto, seguindo a discussão proposta pelo Livro Didático, o aluno precisa saber previamente o que é Predicado verbal, assim como o que é Verbo transitivo e intransitivo.

Centralizando-se nas perguntas a que essa pesquisa se propõe a responder, que, como descrito anteriormente, se direcionam à maneira como o livro aborda o objeto direto, e entendendo que se trata de um conteúdo que na escola é trabalhado como parte do conteúdo de predicado verbal, se torna necessário olhar também para as descrições que o livro em questão faz dos conteúdos gramaticais que antecedem, no capítulo em questão, a conceituação do objeto. Isso se justifica pelo fato de que, para que esta conceituação seja compreendida, o aluno precisa dominar o que o livro apresenta antes: o que é predicado verbal e o que é verbo transitivo e verbo intransitivo.

Para além de analisar essa parte descritiva, de apresentação dos fenômenos linguísticos em questão, este capítulo objetiva explicitar problemas e lacunas emergentes dessas

³²De acordo com o Referencial Curricular do Paraná, o aluno do 7º ano deve ser capaz de: “(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto). Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto), diferenciando verbos de predicação completa de incompleta: intransitivos e transitivos, como parte do processo de compreensão da estrutura das orações”. Disponível em: <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>>. Acesso em 17 abr. 2024).

³³O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Ministério da Educação, PNLD, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 abr. 2024).

descrições que o livro traz. Em um segundo momento, se pretende direcionar um olhar para a sessão de exercícios do capítulo, demonstrando como as questões estão esquematizadas e evidenciando problemas referentes à abordagem do conteúdo nos exercícios e à formulação das questões.

4.2.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com o Livro Didático (LD) analisado, o predicado possui as seguintes características: é obrigatório, se organiza em torno do verbo e sua classificação depende do sentido do verbo.

Para iniciar a discussão a respeito do Predicado verbal, o LD introduz uma fala da diretora Mara Mourão, com o intuito de mostrar que as orações coordenadas presentes na fala da diretora, *eu sou cineasta, dirigi vários filmes e comecei dirigindo comédias* são orações independentes, e que o predicado está, de fato, organizado em torno do verbo:

FIGURA 2 - Descrição do Predicado verbal

Predicado verbal

Em sua palestra, a diretora Mara Mourão falou de sua carreira: “[...] eu sou cineasta, dirigi vários filmes ee... comecei dirigindo comédias”. Esse período é composto por três orações coordenadas: embora formem juntas a informação transmitida no período, elas têm autonomia, ou seja, nenhuma depende de termos contidos em outra para estar completa.

Você já estudou que as orações são compostas pelo predicado, sempre obrigatório, e pelo sujeito. Sabe também que o predicado é organizado em torno do verbo. Nesta seção, aprofundará esses estudos para perceber, por exemplo, que *sou*, na frase de Mara, forma um tipo de predicado diferente daquele produzido por *dirigi*. A natureza dos verbos interfere nas demais relações sintáticas.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Ainda, de acordo com essa definição, verbos que expressam uma ação ou um fenômeno da natureza formam predicados verbais, como é o caso das orações *Eu amo o mundo!*, *Eu quero viver!* e *Recolhi as folhas*, cujos verbos expressam ação, e das orações *Está chovendo muito*, *Não ventou ontem* e *Deve nevar em Londres*, cujos verbos expressam fenômenos da natureza. Essa distinção, de acordo com o livro, interfere na classificação dos predicados:

FIGURA 3 - Descrição do Predicado verbal II

Você já sabe que os verbos flexionam-se em pessoa, número, tempo e modo. Eles expressam processos situados no tempo: antes do momento da fala, no mesmo momento que ela ocorre ou depois dela.

Do ponto de vista do sentido, tais processos referem-se a situações diferentes. Compare.

"Eu amo o mundo!"	Está chovendo muito.	"Você é louco?"
"Eu quero viver !"	Não ventou ontem.	Ela estava triste.
Recolhi as folhas.	Deve nevar em Londres.	Pedro continuava doente.

Nas orações da primeira coluna, o verbo expressa uma **ação**; na segunda, um **fenômeno da natureza**; na terceira, um **estado**.

Essas diferenças são responsáveis pela classificação dos predicados. Os verbos que expressam ação ou fenômeno natural formam o **predicado verbal**, enquanto os verbos que expressam estado formam o **predicado nominal**.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Em seguida, parte-se para a descrição dos verbos transitivo e intransitivo.

Segundo a descrição do LD em questão, o predicado verbal é composto por verbos transitivos (VT), que necessitam de complemento, e verbos intransitivos (VI), que não necessitam de complemento.

Para demonstrar como se dá a ocorrência de verbos transitivos e intransitivos, o livro introduz o conteúdo com a seguinte tirinha de Fernando Gonsales, que contém apenas verbos de ação:

FIGURA 4 - Tirinha Niquel Náusea

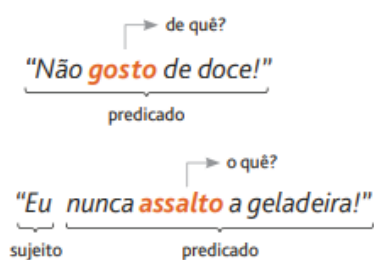


FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

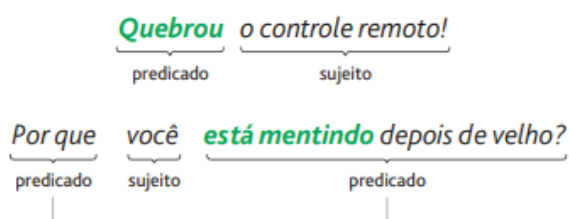
Destes verbos, a tirinha contém *gosto*, *assalto*, *mentindo* e *quebrou*, sendo *gosto* e *assalto* verbos que exigem complemento, ou seja, verbos transitivos, e *mentindo* e *quebrou* verbos que não exigem complemento ou intransitivos:

FIGURA 5 - Descrição dos verbos transitivos e intransitivos

Acompanhe a análise para compreender essa diferença.



Nas duas orações acima, os verbos preveem complementos, por isso são chamados de **verbos transitivos** (VT). Veja agora duas construções diferentes.



Na primeira oração, o verbo *quebrar* (forma verbal *quebrou*) está sozinho no predicado. Ele não precisa de complemento.

Na segunda oração, o verbo *mentir* (locução verbal *está mentindo*) vem acompanhado por uma circunstância de tempo (*depois de velho*), que compõe a ideia transmitida pelo enunciado, mas não foi exigida pelo verbo; ela é acessória.

Os verbos que não exigem complementos são chamados de **verbos intransitivos** (VI).

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Após apresentar os conceitos de predicado verbal e de verbo transitivo e intransitivo, o livro parte para a conceituação dos objetos direto e indireto. De acordo com a descrição apresentada, o objeto direto é aquele complemento que se liga diretamente ao verbo e “integra o verbo transitivo direto”, enquanto o objeto indireto integra o verbo transitivo indireto e é entendido enquanto indireto quando “existe uma preposição ligando o complemento ao verbo”. A descrição completa pode ser observada abaixo:

FIGURA 6 - Descrição do objeto direto e indireto

Objeto direto e objeto indireto

Vamos examinar novamente as orações com verbos transitivos, agora para observar como são seus complementos.

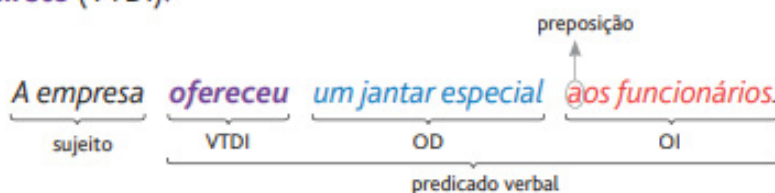
"Eu nunca assalto *a geladeira!*" "Não gosto *de doce!*"

Observe que, na primeira oração, o complemento se liga diretamente ao verbo (*assaltar algo*). Trata-se de um **objeto direto** (OD) e integra o **verbo transitivo direto** (VTD).

Já, na segunda oração, existe uma **preposição** ligando o complemento ao verbo, porque este a exige (*gostar de algo*). Esse tipo de complemento é chamado de **objeto indireto** (OI) e integra o **verbo transitivo indireto** (VTI).

As preposições mais usadas para introduzir complementos de verbos são *a, com, contra, de, em, entre, para* e *por*.

Quando o verbo prevê os dois tipos de complemento, é um **verbo transitivo direto e indireto** (VTDI):



Para finalizar, compare as orações a seguir.

Quebrou *o controle remoto!* *Pinóquio* *quebrou* *o controle remoto.*

VI sujeito sujeito VTD OD

O verbo *quebrar*, na primeira oração, é um **verbo intransitivo**. Na segunda oração, porém, a ação realizada prevê um complemento: *quebrar algo*. O verbo *quebrar* aparece como **verbo transitivo direto**. A classificação de um verbo depende sempre da oração.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Novamente, cabe mencionar a maneira simplista e pouco aprofundada com que o conteúdo é trabalhado e exposto pelo LD. Trata-se de uma abordagem que não propõe uma reflexão efetiva a respeito da transitividade dos verbos e de seus respectivos complementos. O

ensino de gramática segue privilegiando prescrições tradicionais ao invés de explorar os usos reais da língua, estes provenientes de processos de variação e mudança linguística, tal como é o caso do desaparecimento progressivo dos clíticos, mais próximos dos contextos de uso linguístico dos alunos, com os quais eles poderiam estabelecer relações mais concretas, atribuindo, conseqüentemente, mais sentido aos conteúdos de ordem gramatical.

Além disso, o verbo *quebrar* é um exemplo inapropriado para este caso, pois, mesmo que em *Quebrou o controle remoto!* o verbo não exija complemento, *o controle remoto* é alvo da ação da sentença³⁴, não agente, característica esta que é comumente tomada por manuais didáticos para explicar a natureza do sujeito. O controle remoto não realiza a ação de quebrar-se. Isso torna a descrição do LD em questão contraditória e, mais uma vez, pouco consistente³⁵.

4.2.2 EXERCÍCIOS

A sessão de exercícios de predicado verbal está situada a partir da página 204 e contém 7 questões. Todas elas têm uma tirinha ou um texto que é para ser usado no momento de resolução dos exercícios. Parte das perguntas de cada exercício é direcionada à interpretação de texto e outra parte destinada à análise gramatical.

De antemão, é possível perceber que, além de todos os exercícios seguirem essa mesma estrutura, aqueles que exploram os conteúdos gramaticais do capítulo exigem que o aluno apenas identifique e categorize os fenômenos, a partir da observação de alguns dados no texto ou tirinha de apoio para a questão. No que diz respeito aos exercícios de identificação e categorização dos objetos, por exemplo, o esperado é que o aluno seja capaz de identificar se o objeto é direto ou indireto e para qual verbo ele está servindo como complemento. Espera-se que o aluno seja capaz de identificar e operar sinteticamente com essas categorias gramaticais.

Os exercícios 1, 3 e 4 são os exercícios que exploram o comportamento dos objetos em algumas das perguntas. Todos os três exercícios seguem a organização acima descrita.

A começar pelo exercício 1, é solicitado que o aluno realize a leitura da tirinha Zezo, de Adão Iturrusgarai, e, a partir dela, resolva as questões a), b), c), d) e e):

³⁴Consulte Perini (2016).

³⁵Consulte Foltran, Knöpfle e Carreira (2021).

FIGURA 7 - Tirinha Zezo



FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 8 - Exercício 1 sobre Predicado Verbal

- a) Segundo os dois primeiros quadrinhos, qual é o efeito do pôr do sol sobre o personagem Zezo? **O pôr do sol acalma Zezo e o deixa bem-humorado.**
- b) A alegria dos pais de Zezo, no primeiro quadrinho, deve-se a uma suposta mudança de comportamento do menino. Qual é esse comportamento?
- c) O que mostra que, de fato, não houve uma mudança no comportamento de Zezo? **A imagem de Zezo tentando acelerar o pôr do sol com um controle remoto, o que mostra que ele continua agitado.**
- d) Qual é o tipo de predicado dos verbos *trazer* e *assistir*, no primeiro quadrinho, e *ir*, no quarto quadrinho? Justifique sua resposta.
- e) Que alteração da frase seria necessária caso se desejasse substituir *assistir* por *contemplar* no primeiro quadrinho? Justifique sua resposta.

Seria preciso usar o complemento o pôr do sol, já que *contemplar* é um verbo transitivo direto.

1b. O menino provavelmente comporta-se de modo agitado e é mal-humorado.

1d. Verbo *trazer*: transitivo direto, complementado pelo objeto direto o Zezo; verbo *assistir*: transitivo indireto, complementado pelo objeto indireto ao pôr do sol; verbo *ir*: intransitivo, acompanhado do adjunto adverbial de modo (*rápido*), que, por sua vez, está acompanhado pelo adjunto adverbial de intensidade (*mais*).

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

As letras a), b) e c) demandam que o aluno interprete o texto contido na tirinha, ao passo que as letras d) e e) exigem que ele opere com os conhecimentos de gramática trabalhados no capítulo.

A letra d) exige que o estudante aponte qual é o tipo de predicado dos verbos *trazer*, *assistir* e *ir* e que ele justifique a resposta. Em suma, considerando o que o LD apresenta

como o que é esperado dos estudantes, o aluno precisa indicar quais são os complementos desses verbos, se estes complementos são diretos ou indiretos e associar o fato de o objeto ser direto ou indireto à transitividade do verbo em questão. No caso de *trazer*, *assistir* e *ir*, *trazer* é VTD, cujo objeto é direto, *o Zezo*; *assistir*, nesse caso, é VTI, tendo como objeto *ao pôr do sol*, que é indireto; e *ir*, VTI, cujo complemento é um adjunto adverbial, *mais rápido* (*mais*, intensidade; *rápido*, modo). É uma questão de reconhecimento e classificação direta dos complementos. Além disso, parece haver um problema no que tange ao próprio enunciado, pois, dado que o que é questionado ao aluno é sobre o tipo de predicado, a resposta poderia ser apenas *predicado verbal*.

Já a letra e) solicita que o aluno substitua o verbo *assistir* pelo verbo *contemplar*, faça a alteração necessária no complemento e justifique a resposta. De acordo com a resposta que é indicada no manual do professor, espera-se que o aluno retire a preposição *a* do complemento indireto *ao pôr do sol*, de modo a transformá-lo em OD, dado que *contemplar* é VTD.

Há dois elementos que chamam bastante a atenção no que diz respeito ao que é apresentado na tirinha e nas perguntas dessa questão. No que tange às alternativas, é interessante perceber como na letra d) é esperado que o aluno classifique o verbo *assistir* como VTI. Apesar de essa ser a única conclusão possível, dado que o complemento de *assistir* é indireto, em e) essa distinção pode gerar confusão nos estudantes, dado que *assistir* pode ser tanto VTD como VTI. Seguindo-se a regência preconizada pela GT, *assistir* será VTD quando usado no sentido de *ajudar* ou *prestar assistência*, e será VTI quando usado no sentido de *ver*. Entretanto, essa parece ser uma distinção a que os falantes do PB não se atentam mais na fala; é muito comum que se ouça, no uso comum e corrente da língua, sentenças como *eu assisti o filme*, em que o verbo *assistir* é usado no sentido de *ver*, mas sem a preposição *a*. De acordo com a Gramática Tradicional, *eu assisti o filme* é um uso que não corresponde à norma culta, mas não causaria nenhuma surpresa se os alunos, ao resolver a letra e), apresentassem esse tipo de questionamento.

Essa poderia ser uma boa oportunidade para discutir essas ocorrências do verbo *assistir*, mostrando como a GT apresenta as transitividades desse verbo, mas mostrando também que, no uso cotidiano da língua, *assistir* tem sido usado cada vez menos em sua forma transitiva indireta, com a preposição *a*. Outras questões associadas também poderiam ser trazidas nesse momento, pautando, por exemplo, que o aluno não está fazendo um uso errado da língua ao proferir uma sentença como *eu assisti desenho antes da aula*, e que se trata de uma adequação

contextual, pois na escrita formal³⁶ ainda é exigido que, quando usado no sentido de *ver*, o verbo *assistir* esteja acompanhado da preposição.

O segundo elemento que merece atenção é a utilização de *via ele*, no segundo quadrinho da tirinha, que não é discutida pelo exercício 1. De acordo com a GT, nesse caso, conforme a norma culta do português, o objeto deve estar anteposto ao verbo: *o via*. Entretanto, não é nenhuma surpresa, nesse caso, a ocorrência do pronome pessoal do caso oblíquo *ele* ao invés do átono *o*. Trata-se da ocorrência de objeto pronominal, bastante comum entre os usos do PB, que acontece também com outros verbos, como *beijar*, (*eu beijava ela* ao invés de *eu a beijava*), *descobrir* (*eu descobri ele* ao invés de *eu o descobri*) e *denunciar* (*eu denunciei ele* ao invés de *eu o denunciei*). Tendo que *ele* é objeto direto do verbo *ver* em *via ele*, o aluno poderia observar a mesma relação de complementação entre verbo e objeto que ele viu com os verbos e complementos explorados em d).

A questão 3, assim como a questão 1, apresenta uma tirinha como base para a resolução dos exercícios, que aqui vão de a) a h):

³⁶Vieira e Faraco (2022) apresentam um guia normativo de regência verbal, e, de acordo com tal material, a regência é flexível, o que significa que as duas variantes são aceitas.

FIGURA 9 - Tirinha Depryzinha



FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Nesse exercício, as perguntas que demandam os conhecimentos pertinentes ao objeto são as das letras d), e), f) e g):

FIGURA 10 - Exercício 3 sobre Predicado Verbal

- a) O que são as frases que a jovem menciona? *São citações retiradas de um livro de autoajuda.*
- b) A personagem ao lado dela, Depryzinha, é uma representação do estado de depressão. Como ela se comporta em relação à jovem? *Depryzinha procura entristecer a jovem, expressando a ideia de que as frases positivas são enganadoras e de que a realidade é sempre ruim.*
- c) No segundo quadrinho, qual diferença é provocada pela troca dos adjuntos adverbiais de tempo?
- d) No terceiro quadrinho, qual é a função sintática de *o* na fala da Depryzinha? Qual é seu referente? *É um objeto direto e refere-se a o amor.*
- e) Retome um dos períodos produzidos por Helena, na página de diário reproduzida na atividade anterior:
- “É só para a senhora ficar com pena e *lhe* dar outra, vovó!”
- Qual é a função sintática de *lhe*? Como se classifica o verbo *dar* nesse período? *É objeto indireto. O verbo é transitivo direto e indireto (VTDI).*
- f) O emprego dos pronomes *o* ou *lhe* depende da função sintática que desempenham. Reveja as respostas dos itens *d* e *e* e explique qual é a regra de uso. *O pronome o é usado sempre como objeto direto, e lhe, como objeto indireto.*
- g) Releia, a fala do segundo quadrinho da tira de Adão Iturrusgarai, na atividade 1.
- “Há séculos que eu não via ele tão calmo e bem-humorado!”
- Um dos pronomes está empregado em desacordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Como ficaria a frase se quiséssemos usá-lo conforme essa norma? *Há séculos que eu não o via tão calmo e bem-humorado.*
- h) A forma como a frase foi formulada é adequada à situação de comunicação? Justifique sua resposta. *Sim, pois a situação de comunicação requer linguagem informal.*

3c. Na frase original, recomenda-se amar sem medo, sem preocupação com o futuro, enquanto, na frase modificada, sugere-se que é difícil amar quando se conhece o passado, ou seja, quando já se conviveu com alguém.

Lembra?

O termo *referente* é usado para indicar a palavra ou expressão que foi substituída por um pronome.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Em d), e) e f) é esperado que o aluno, novamente, faça a classificação dos elementos indicados. Em d) é solicitado que ele aponte qual é a função sintática de *o*, que é OD, e indique qual é o referente desse *o* na tirinha, que é o sintagma *o amor*. Em e), por sua vez, é pedido ao aluno que especifique a função sintática de *lhe*, que é OI, e que se classifique o verbo *dar*, que é VTDI. Já em f) é pedido ao aluno que explique a regra em uso que justifica o emprego dos pronomes *o* ou *lhe*, cuja resposta satisfatória, de acordo manual do professor, é de que *o* será sempre OD e *lhe* será sempre OI.

Concentrando-se na letra f), parece bem pouco intuitivo e bastante simplista uma resposta como a que é esperada, assim como praticamente todas as que pedem que o aluno opere com classificação. Entendendo o padrão desse tipo de pergunta, ele vai decorar que o pronome *o* é OD e o pronome *lhe* é OI, sem refletir e saber o porquê. Como discutido no capítulo 1 desta

pesquisa, esse tipo de abordagem já tem se mostrado pouquíssimo efetiva e é o que costuma tornar os estudantes desinteressados pelas aulas de Língua Portuguesa.

Uma questão como essa poderia demandar um processo mais reflexivo da parte dos estudantes. Para citar um exemplo, ao invés de pedir ao aluno que classifique diretamente os pronomes, poderiam lhe ser apresentados alguns dados, como *eu o amei muito* e *meu pai a viu ontem*. A partir dessas sentenças, poderia ser solicitado ao aluno que observe as sentenças e repare nos complementos, e que, a partir disso, descreva a regularidade percebida nas sentenças: que ambos os verbos, *amar* e *ver*, são VTD, e, portanto, exigem que o complemento seja direto. Além disso, o pronome *lhe* tornou-se um pronome acusativo de segunda pessoa, debate que também poderia ser suscitado nesse contexto.

A letra g) retoma uma das falas da tirinha do exercício 1 e revela ao aluno que há um pronome empregado em desacordo com a norma-padrão da língua portuguesa. Dito isso, pede a ele que adequa a forma que se desvia da norma à norma-padrão. De acordo com o livro, é desejado que o aluno faça a alteração de *via ele* para *o via*, isto é, coloque o OD anteposto ao verbo.

Como discutido anteriormente, a forma com o objeto anteposto, *o via*, está em desuso no português, mesmo na escrita. Para além de mais uma vez essa discussão não ter sido considerada, é possível perceber que há, de fato, uma defasagem referente à abordagem dos fenômenos da língua, que, nesse contexto, ainda está muito associada à GT e à noção de desvio da norma-padrão, ao invés de tratar essas duas variedades, *via ele* e *o via*, como fatos da língua. Esse debate caberia bem à questão 3, dado que enquanto na tirinha da questão 1 se usa *via ele*, retomando *o Zezo* com pronome pleno, na questão 3 se usa *o via*, retomando *o amor* com pronome pessoal do caso oblíquo.

Quanto ao exercício 4, se observa que a estrutura é semelhante às estruturas dos exercícios anteriores. Há um verbete sobre a Távola Redonda, que serve como apoio para a resolução das letras a) a h):

FIGURA 11 - Verbete sobre a Távola Redonda

- 4** Leia o verbete sobre a Távola Redonda, mesa famosa entre os apreciadores das histórias do rei Artur e da rainha Guinevere.

A Távola Redonda: O presente de casamento que o rei Leodegrance, pai de Guinevere, deu para o seu genro; Leodegrance, por sua vez, o recebera de Uter Pendragon, pai de Artur. Cento e cinquenta cavaleiros podiam sentar ao redor dela ao mesmo tempo, portanto a mesa devia ser enorme. Cada cavaleiro recebia seu assento especial, e alguns lugares permaneciam vazios até que seus donos viessem tomá-los. Havia, por exemplo, um assento bem à direita do rei, conhecido como Assento Perigoso, que permanecia vazio. Quando lhe perguntaram o motivo daquilo, Merlin respondeu que “apenas um homem pode sentar ali, e ele será o melhor homem do mundo. Se qualquer outro tentar tomar o seu lugar, morrerá imediatamente!”. O homem que foi capaz de sentar-se ali em segurança demorou vinte anos para aparecer!

MARGARET SIMPSON. *Dez mais: lendas do rei Artur*. Trad. Daniel Galera. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 26-27.

---● 206

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 12 - Exercício 4 sobre Predicado Verbal

- 4a. O verbete menciona ser um presente que circulou entre nobres e cujos assentos eram ocupados por cavaleiros do rei. Além disso, tem um caráter mágico, já que atribui assentos específicos a cada homem.
- Como o verbete demonstra a importância da "Távola Redonda"?
 - Qual é o referente do pronome *o* em "Leodegrance, por sua vez, o recebera de Uter Pendragon"? *O referente é o presente de casamento.*
 - Por que foi usado *o* e não *lhe* nessa oração? *Porque o pronome tem a função de objeto direto (recebera o presente de casamento).*
 - Na oração "Quando lhe perguntaram o motivo daquilo", que termo é substituído por *lhe*? Qual é a função sintática desse pronome? *Merlin; objeto indireto.*
 - Como se classifica o verbo *perguntar* nesse período? Explique sua resposta. *É um verbo transitivo direto e indireto (VTDI), que tem como objeto direto o motivo daquilo e como objeto indireto lhe.*
 - Que circunstância é expressa pelo adjunto adverbial *imediatamente*? *Tempo.*
 - Qual é a função desse adjunto adverbial na fala de Merlin? *Reforçar o perigo de alguém se atrever a tomar o Assento Perigoso, se não for o real dono dele.*
 - Como se classifica o verbo modificado por *imediatamente*? *Verbo intransitivo (VI).*

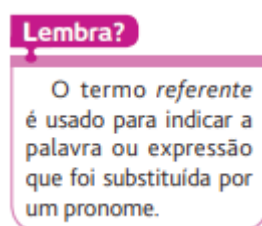
FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Em c), d) e e), que demandam conhecimentos a respeito do objeto para a resolução, mais uma vez os alunos precisam essencialmente identificar e classificar verbos e objetos.

Em c) é solicitado que o estudante explique o por que do uso de *o* ao invés de *lhe* na oração apresentada em b), resposta que consiste em dizer que deve ser *o* porque o objeto é direto, questão muito semelhante à letra f) do exercício 3. Em d) o aluno precisa substituir o pronome *lhe* na oração presente no enunciado da pergunta pelo termo a que o pronome se refere e indicar qual é sua função sintática: *Merlin* e *OI*, respectivamente. Já em e), o aluno precisa classificar o verbo *perguntar* e justificar a resposta, que consiste em indicar que *perguntar* é VTDI, pois tem como objetos o OD *o motivo daquilo* e o OI *lhe*.

Direcionando um olhar mais generalizado aos exercícios, um elemento que merece ser mencionado está relacionado à abordagem que é feita dos pronomes, mais especificamente a partir da letra d) da questão 3, que pergunta qual é o *referente* do pronome *o* no terceiro quadrinho da tirinha que é tomada como base para a resolução dos exercícios. Sabe-se que se trata de um conteúdo previamente trabalhado, dado que o quadrinho que está situado ao lado do exercício 3 busca retomar o que significa o termo *referente*:

FIGURA 13 - Quadrinho *Lembra?*



FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

A grosso modo, o que se observa é que é estabelecida uma relação entre pronome e objeto, que é tomada como pressuposta, mas, apesar de o antecedente ser encarado como algo associado ao pronome, isto é, como um elemento que pode ser retomado por pronome, não há nenhuma menção à característica anafórica que o objeto pode apresentar em algumas sentenças.

Esse é um aspecto que merece atenção. Como exposto no capítulo 2 desta pesquisa, o objeto será nulo (ON) quando, nas palavras de Cyrino (2020), o objeto direto anafórico for cancelado, ou seja, quando a posição da retomada anafórica na sentença ocorrer vazia. A definição do ON pressupõe a noção de que o OD pode ser anafórico, porém essa é uma discussão que, pelo o que foi analisado até agora, não saiu do contexto acadêmico. Atribuir ao OD a possibilidade de realização anafórica é importante para que o fenômeno do ON possa ser introduzido na escola.

O fato de o antecedente ser colocado como algo associado ao pronome, mas não ao objeto, também chama a atenção por outros dois motivos, também relacionados ao ON: o ON passou a ocupar a posição da sentença que era ocupada pelos clíticos pronominais; a depender dos traços do antecedente, a retomada anafórica pode ser feita por ON ou por pronome pleno. Trata-se de uma relação, entre ON e clíticos e entre ON e pronomes plenos, que se materializou a partir do processo de desaparecimento dos clíticos pronominais ao longo do século XX, que também não é retratada por materiais didáticos. Pode-se dizer que isso se deve, como já discutido, à resistência existente quanto à renovação das descrições da GT, o que reverbera na produção desses materiais.

Além dessas questões mais relacionadas ao ON, parece meio vago no LD o que pode ser objeto direto. De acordo com a descrição do próprio LD, o objeto é o complemento do verbo, e pode ser direto ou indireto a depender da transitividade do verbo. Retomando a descrição que é proposta pela gramática de Cunha e Cintra (2016), já que é a Gramática Tradicional que normalmente embasa a formulação desses manuais escolares, o OD pode ser substantivo, pronome, numeral, palavra ou expressão substantivada ou oração substantiva (objetiva direta) e pode ser constituído por mais de um desses elementos.

Apesar de serem apresentados ODs distintos ao longo dos exercícios, como *o Zezo*, no exercício 1, que é substantivo, e como *o*, de *o viu*, que é pronome, há outras possibilidades que poderiam ser exploradas nesse sentido. Não se trata, é claro, de apresentar o conceito de OD tal como está na GT, mas de estruturar esse conhecimento de uma maneira mais efetiva, a partir do trabalho com uma quantidade mais extensa de dados, que incluía sentenças que apresentem elementos diferentes na posição de OD.

Para além dessa lacuna, que pode influenciar negativamente no desenvolvimento do conhecimento por parte dos alunos, há uma limitação referente à estruturação dos exercícios do LD. Todos os 7 exercícios apresentam exatamente o mesmo formato e demandam que o aluno faça basicamente as mesmas coisas: identifique e classifique verbos e objetos e reproduza algumas regras da Gramática Tradicional.

Assumindo que o ensino científico de gramática é o caminho mais promissor para ensinar gramática e que esse método de ensino privilegia a reflexão e o desenvolvimento da autonomia do aluno para aprender sobre o funcionamento da língua e operar com ela, exigir que o aluno nomeie objetivamente um complemento como objeto direto representa uma abordagem bem oposta, em que o aluno consegue operar tranquilamente decorando algumas regras mais usadas. Dominando algumas poucas preposições, o estudante já é capaz de diferenciar o OD do OI, mas isso não significa que ele saiba que essa diferenciação se deve à

relação de complementação entre objeto e verbo. Esse é apenas um exemplo do por que trabalhar apenas com esse tipo de exercício é pouco produtivo.

4.3 OS PRONOMES PESSOAIS

O conteúdo de Pronomes pessoais está inserido no capítulo 2 do livro do 7º ano da coletânea de LDs, intitulado *Entrevista: um bate-papo organizado*. É na sessão do capítulo que trata dos Pronomes pessoais, *Mais da língua*, que está inserido o conteúdo de pronomes pessoais retos e oblíquos átonos. Compõem a abordagem gramatical deste capítulo os seguintes conteúdos: Pronome pessoal, Pronome pessoal reto e oblíquo e Pronome de tratamento.

Faz-se necessário direcionar um olhar para o capítulo de pronomes por, ao menos, duas razões: o desaparecimento dos clíticos - ou pronomes oblíquos átonos - do PB, cedendo lugar à ocorrência de ON; quando o traço do antecedente na sentença for [+animado] e [+específico], a retomada anafórica se dá por pronomes plenos - os pronomes pessoais retos da Gramática Tradicional -, não por ON, cuja ocorrência está associada a antecedentes de traço [-animado] e [-específico] (OTHERO et al., 2016).

Tendo isso em vista, este capítulo objetiva apresentar a descrição gramatical apresentada pelo LD *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* e analisar os exercícios do capítulo, detalhando o que for mais pertinente à discussão que é foco deste trabalho.

4.3.1 DESCRIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

De início, a seção dos *pronomes pessoais* traz uma fala do Serginho Groisman em uma entrevista, e, a partir desta fala - denominada como *ato de comunicação* - foi explorada a relação entre a referência e as pessoas envolvidas neste ato. A fala do Serginho Groisman é empregada com o intuito de levar os estudantes a observarem como se dá o emprego dos pronomes *eu* e *ela*, indicando que este será o conteúdo gramatical abordado pelo capítulo. Na sequência, é apresentada que ao aluno uma tirinha do Garfield, de Jim Davis, que serve como base para que o estudante responda a algumas questões, como pode ser visto a seguir:

FIGURA 14 - Introdução ao Pronome pessoal

Mais da língua

Pronome pessoal

Releia a primeira fala do entrevistador Serginho Groisman: "Eu vou falar agora com essa garota queeee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui; por favor, venha.". Esse ato de comunicação fez referência direta a duas pessoas: o próprio falante e a menina sobre a qual ele fala. Para indicá-los, empregou dois **pronomes**: *eu* e *ela*. Essa classe gramatical é o assunto da seção.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 15 - Tirinha Garfield



FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 16 - Questões sobre a tirinha do Garfield

- 1 Como Jon avalia sua proximidade com a natureza no primeiro quadrinho? Explique sua resposta.
 - 2 Por que essa sensação desaparece no segundo quadrinho?
Porque Jon se dá conta de que os animais não deveriam estar ali.
 - 3 Explique de que maneira fica claro para o leitor que Jon atribui a Garfield a presença dos animais em sua sala.
 - 4 Podemos afirmar que o gato parece constrangido por ser responsável pela presença dos outros animais na sala de Jon? Justifique.
 - 5 Observe a posição e a expressão do coelho nos três quadrinhos. Que diferenças você percebe? Como elas se relacionam com a sequência de reações de Jon? Explique.
 - 6 Que palavra Jon usa para se referir aos animais? *Eles.*
 - 7 O humor da tirinha reside no fato de Garfield e seu dono não estarem com os outros animais em meio à natureza, mas na sala do rapaz. Que palavra relaciona esse lugar a Jon? *A palavra *minha*, usada por Jon para referir-se à sala dele.*
 - 8 Como Garfield poderia informar a Jon sobre a quebra da janela sem se entregar? *Garfield poderia simplesmente apontar para a janela, indicando que estava quebrada, sem fazer qualquer referência a quem praticou a ação de quebrá-la.*
 - 9 Que palavra contida no balão de pensamento de Garfield chama a atenção para a responsabilidade do gato na quebra da janela? *Eu.*
1. Jon acha bom estar próximo da natureza, como revelam o uso da interjeição *ahh* e a expressão facial de satisfação do rapaz.
 3. No terceiro quadrinho, Jon demonstra irritação e olha diretamente para o gato, como se lhe pedisse uma explicação.
 4. Não. Garfield sorri para Jon, sugerindo ter feito uma traquinagem que acabou provocando a presença dos outros animais ali.
 5. Resposta pessoal. Sugestão: No primeiro quadrinho, Jon está satisfeito, e o coelho parece tranquilo. No segundo, quando o rapaz percebe algo errado, o coelho parece surpreso e agitado. No final da sequência, com Jon já visivelmente irritado, as patas e o rabo do coelho no canto inferior do quadrinho sugerem que o animal está fugindo da sala.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

As questões 1, 2, 3, 4, 5 e 8 demandam do aluno que ele interprete o que está sendo dito pelas personagens da tirinha, assim como suas expressões.

Os exercícios 6, 7 e 9, por sua vez, demandam que o aluno associe o que está sendo perguntado a pronomes presentes na tirinha, mesmo que ele ainda não saiba, de maneira conceptual, o que é um pronome³⁷. Em suma, no exercício 6 o que se espera é que o aluno associe o pronome *eles* a *animais*; no exercício 7 que ele associe o pronome possessivo *minha* ao efeito de humor da tirinha; e no exercício 9 que ele associe Garfield ao pronome *eu*.

Após essas questões introdutórias à temática dos pronomes, o capítulo apresenta uma sistematização do conteúdo, e associa os pronomes pessoais às pessoas do discurso, sendo os de 1ª pessoa *eu* e *nós*, que vinculam o que é dito à pessoa que fala; os de 2ª pessoa *tu* e *vós*, que vinculam o que é dito a com quem se fala; e os de 3ª pessoa *ele* e *ela* e *eles* e *elas*, que vinculam o que é dito à pessoa de que se fala. Em seguida, propõe-se também uma definição para a classe dos pronomes:

FIGURA 17 - Descrição dos Pronomes pessoais

Como você observou ao responder às questões, certas palavras são responsáveis por associar o que é dito às pessoas que participam do ato comunicativo, as chamadas **pessoas do discurso**.

1ª pessoa – aquela que fala: *eu* (singular); *nós* (plural).

2ª pessoa – aquela com quem se fala: *tu* (singular); *vós* (plural).

3ª pessoa – aquela sobre a qual se fala: *ele/ela* (singular); *eles/elas* (plural).

Os termos *eu* e *minha*, usados na tira, referem-se às pessoas que "falavam" no momento: Garfield e Jon, respectivamente. São **pronomes de 1ª pessoa**. A palavra *eles* refere-se ao assunto (= os animais) de que os dois "falavam"; é, por isso, um **pronome de 3ª pessoa**.

Diferentemente dos substantivos, os pronomes não têm sentido fixo. Em cada ato comunicativo, apresentam um referente distinto. Pense em um bate-papo, por exemplo: quando você está falando, usa o termo *eu*; quando está ouvindo, é a outra pessoa que se refere a si mesma como *eu*.

Pronomes são palavras cujo sentido é dado pela situação comunicativa. Podem substituir, retomar ou acompanhar os substantivos.

Os pronomes classificam-se em: **pessoal (reto, oblíquo e de tratamento), relativo, indefinido, possessivo, demonstrativo e interrogativo**. Vamos estudar agora o pronome pessoal.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

³⁷Por esse motivo, nesse primeiro momento, as questões do LD se referem aos pronomes apenas como *palavras*.

Concluída essa discussão, o LD explora o conteúdo do pronome pessoal reto e oblíquo.

Para começar, esta parte do capítulo do LD traz a tirinha *Hagar*, de Chris Browne, e, na sequência, elenca uma série de questões a respeito do diálogo presente na tirinha:

FIGURA 18 - Tirinha Hagar



FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 19 - Questões sobre a tirinha Hagar

- 1** De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito a dois amigos?
O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele.
- 2** Qual parece ser o objetivo da pergunta feita por Hagar a Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa? O objetivo de Hagar é saber a opinião de Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.
- 3** No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende? Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.
- 4** Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual? Conseguir a aprovação de Helga para algo que, provavelmente, não a agradaria.
- 5** Para se referir aos convidados, Hagar empregou substantivos. Quais são eles?
Amigos, Earl, Karl.
- 6** Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?
O pronome *eles*.
- 7** Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?
O pronome *ellos*.
- 8** Os pronomes usados por Hagar e Helga indicam qual pessoa do discurso?
3ª pessoa (do plural).
- 9** Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes? Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o uso de pronomes evita a repetição de termos.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

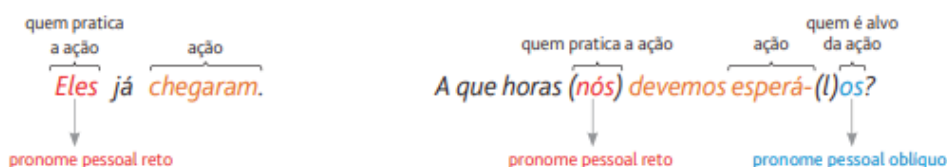
Os exercícios 5, 6, 7 e 9 exploram a relação dos substantivos com os pronomes, e buscam, sumariamente, evidenciar que os pronomes podem ser empregados com o objetivo de evitar a repetição de certas palavras.

No exercício 5 é solicitado ao estudante que ele identifique quais são os substantivos utilizados por Hagar (*amigos, Earl e Karl*), para que, a partir disso, no exercício 6, ele reconheça que o pronome *eles* é o que substitui esses nomes no segundo quadrinho. No exercício 7, de maneira similar, o que se espera é que o aluno verifique qual é o pronome que Helga emprega para substituir os mesmos substantivos - *(l)os*. Por fim, o exercício 9 procura sistematizar essa relação instituída entre substantivos e pronomes, com o objetivo de explorar o que a substituição de substantivos por pronomes pode oferecer às situações comunicativas.

Na sequência, o LD propõe uma sistematização para os pronomes pessoais retos, oblíquos átonos e tônicos no formato de uma tabela, sugerindo que o pronome pessoal reto é aquele que “indica os seres a quem se refere o verbo”, enquanto o pronome pessoal oblíquo é “o complemento da ação verbal”:

FIGURA 20 - Quadro de pronomes pessoais retos e oblíquos

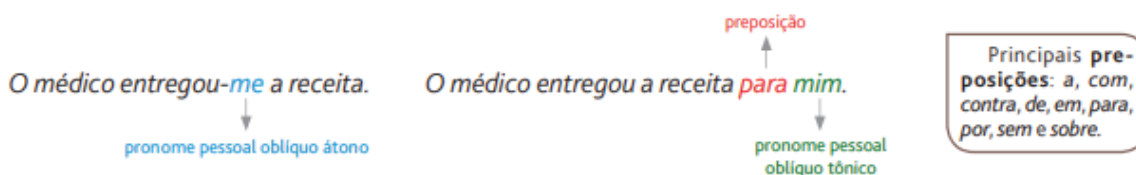
Na fala do *viking*, *eles* indica os seres a quem se refere o verbo (*chegaram*), por isso é classificado como **pronome pessoal reto**. Já na fala de Helga, o pronome *(l)os* é o complemento da ação verbal. Trata-se de um **pronome pessoal oblíquo**. Veja.



Conheça na tabela o conjunto de pronomes pessoais retos e oblíquos.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Como se observa na tabela, os **pronomes pessoais oblíquos** subdividem-se em **átonos** e **tônicos**, estes últimos usados após preposição. Observe.



Mais uma vez, assim como na apresentação dos conceitos e dos exercícios que tratam do predicado verbal, o que se observa é que o LD oferece uma descrição e uma abordagem que não objetiva promover reflexão aos estudantes.

No que tange aos pronomes oblíquos átonos, o que é apresentado pelo LD é uma abordagem defasada deste fenômeno, dado que:

(i) trata-se de um fenômeno que está em processo de desaparecimento do PB desde o século XX, o que ocasionou o aparecimento de ON, como amplamente descrito por Cyrino (1994);

(ii) os acusativos de terceira pessoa (*o, os, a, as, lhe, lhes e se*) foram os primeiros a desaparecer do PB - foram substituídos por formas nominativas e ON (KATO; CYRINO; CORRÊA, 2009 *apud* CALINDRO, RODRIGUES, 2022, p. 88);

(iii) formas linguísticas como essas não fazem parte da gramática internalizada dos alunos (LIZ; CASAGRANDE; MARTINS, 2022), e que eles só adquirem essas formas por meio da instrução formal, quando começam a frequentar a escola;

Além disso, *você* não foi incorporado ao quadro pronominal como pronome de segunda pessoa do singular e do plural, mesmo com a existência de estudos relacionados à variação de *tu* e *você* que comprovam que *você* faz parte do sistema pronominal do PB desde o final do século XIX (LOPES; RUMEU, 2007; MARTINS; MOURA; COSTA DA SILVA, 2019 *apud* CALINDRO; RODRIGUES, 2022) e com o fato de que o pronome *vocês* substituiu completamente o pronome de 2ª pessoa do plural *vós* (CALINDRO; RODRIGUES, 2022).

Como amplamente discutido, isso se deve a alguns fatores, como o fato de que (a) os LDs ainda se fundamentam muito na gramática tradicional e, por esse motivo, resistem em incorporar padrões diferentes dos que estão nos manuais prescritivos (CALINDRO; RODRIGUES, 2022, p. 74); (b) no que diz respeito ao sistema pronominal do PB, o LD insiste em se apoiar em descrições que tiveram como base as formas da língua presentes em textos literários portugueses do século XIX - em desuso -, mesmo que elas não correspondam aos dados e aos usos reais do PB (CALINDRO; RODRIGUES, 2022, p. 82).

4.3.2 EXERCÍCIOS

Na seção de exercícios do capítulo de pronomes pessoais, que recebe o nome de *Pronome pessoal Na prática*, os exercícios visam que o aluno, objetivamente, identifique a que pessoa do discurso um determinado pronome se refere, reflita se é possível substituir certos termos

por pronomes, indique quais foram os tipos de pronome utilizados - categorização a ser realizada de acordo com a prescrição gramatical -, e diga qual a finalidade do uso dos pronomes - indicando seus respectivos verbos.

Cabe destacar que o LD, no capítulo de pronomes, demonstra certo esforço ao apresentar alguns usos da língua que não são contemplados pela GT, como faz ao expressão *a gente* como possível substituta do pronome *nós*:

FIGURA 21 - Quadro A língua nas ruas

A língua nas ruas

Você acabou de ver que a expressão *a gente* pode substituir o pronome *nós*. Isso ocorre na região em que você mora? Para descobrir, vamos fazer uma pesquisa. Preste atenção na fala de um amigo, professor ou parente, sem contar a ele que o está observando, e chegue a uma conclusão: qual forma ele usa mais? Quando ouvir *a gente*, repare se ele faz a concordância com a 3ª pessoa do singular ou com a 1ª do plural. Esses dados serão socializados com outros colegas da turma.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Aqui o LD aborda essa substituição como uma questão de variação, dado que se refere ao aspecto regional no quadrinho. No entanto, vale mencionar que a expressão nominal *a gente* passou por um processo de gramaticalização como 1ª pessoa do plural, sem manter a concordância verbal e de plural do pronome *nós* (CALINDRO; RODRIGUES, 2022).

Contudo, a função dos exercícios, ao invés de ser a de guiar, considerando o avanço gradativo da complexidade dos conteúdos, a construção dos conhecimentos do estudante, parece estar centrada na atribuição de nomenclatura gramatical a formas da língua e na substituição de determinados termos por pronomes.

Um caso muito característico é o do exercício 4, que solicita, baseando-se em um microconto utilizado previamente para a resolução do exercício 3, que o aluno substitua a expressão *o rapaz* pelos pronomes anteriormente apresentados no microconto, porém seguindo o que é proposto pelas normas contidas na Gramática Tradicional:

FIGURA 22 - Microconto do livro *Cem toques cravados*

Evitava-o como podia.
 Onde ele estava, ela não aparecia.
 Tudo isso para não se jogar em seus braços.

EDSON ROSSATTO. *Cem toques cravados*. 2. ed. rev. e ampl.
 São Paulo: Editora Europa, 2012. p. 146.

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 23 - Exercício 4 sobre pronomes pessoais oblíquos I

4 No miniconto apresentado, o pronome **o** foi usado para substituir uma referência masculina. Pelo contexto, podemos imaginar que seria a expressão *o rapaz*. Veja.

Evitava **o rapaz** como podia. → Evitava-**o** como podia.

Contudo, se a frase fosse negativa, o pronome apareceria antes do verbo.

Nunca evitava **o rapaz**. → Nunca **o** evitava.

Em alguns casos, o pronome assumirá outras formas para completar o verbo. Veja:

- Após verbos terminados em *-r*, *-s* ou *-z*, os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* assumem as formas *lo*, *la*, *los* e *las*.

*Nós devemos esperar **os amigos**.*

*Nós devemos esperá-**los**.*

- Após verbos terminados em som nasal (*-am*, *-em*, *-õe* etc.), esses mesmos pronomes assumem as formas *no*, *na*, *nos* e *nas*.

*Meus amigos trouxeram **pães** para o café.*

*Meus amigos trouxeram-**nos** para o café.*

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

FIGURA 24 - Exercício 4 sobre pronomes pessoais oblíquos II

Considere essa explicação e reescreva as frases a seguir, trocando a expressão *o rapaz* pelo mesmo pronome usado no miniconto, porém colocando-o na forma e na posição adequadas.

- a) Tentava evitar o rapaz sempre que podia. **evitá-lo**
- b) Ela e a irmã evitavam o rapaz quando podiam. **evitavam-no**
- c) Embora tentasse, não evitava o rapaz. **o evitava**
- d) Via o rapaz sempre, mesmo que não desejasse. **via-o**
- e) Encontrou o rapaz, ainda que evitasse. **encontrou-o**
- f) Encontraram o rapaz, embora não desejassem. **encontraram-no**
- g) Nunca evitava **o rapaz**, por mais que tentasse. **o evitava**

FONTE: Ormundo e Siniscalchi (2018).

Dados os contextos em que o pronome assume outras formas para completar o verbo, o esperado é que o aluno substitua a expressão *o rapaz* pelos pronomes do microconto, porém adequando-os às formas e às posições que correspondem à explicação apresentada, ou seja, às formas previstas pela GT.

É curioso perceber, no entanto, que, em todas as sentenças, *o rapaz* seria muito provavelmente substituído por *ele* ao invés de *o*, *-o*, *-lo* e *-no*, se preferíssemos os usos reais da língua. Formas linguísticas com ênclise e pronome anteposto têm sido pouco utilizadas na fala no que se refere ao PB. Pensando que entre os papéis da escola está o de ensinar aos alunos os usos que correspondem à norma culta do PB, caberia, ao menos, incluir neste exercício a reflexão a respeito do uso do pronome *ele* nas sentenças a) a f), o que serviria como mais uma oportunidade para reforçar a existência de normas diferentes, às quais se recorre a depender do contexto.

5 SEQUÊNCIA DE EXERCÍCIOS

Com base na análise realizada do livro *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, o que se percebe é que o livro didático em questão não explora ou sequer menciona a possibilidade da ocorrência de posição vazia em posição de objeto direto. Além dessa constatação, são observadas várias lacunas no capítulo do LD que trata do Predicado Verbal, abordadas detalhadamente no capítulo anterior do presente trabalho, entre as quais destaca-se a abordagem simplista dos conteúdos nos exercícios.

Entendendo as problemáticas que permeiam este cenário e a importância de que sejam incluídas metodologias de base científica no âmbito escolar - o que foi amplamente apresentado no capítulo 1 deste estudo - foram elaboradas duas sequências de exercícios que abordam o ON. Tais sequências de exercícios se apoiaram, para além das lacunas apresentadas, no fato de que o fenômeno do objeto nulo, tal como quaisquer fenômeno linguístico, é possível de ser abordado em sala de aula; e nas potencialidades que permeiam uma abordagem de ON, dado o desaparecimento progressivo dos clíticos no PB, o que representa um processo de mudança linguística, e a possibilidade de associar o trabalho com este fenômeno ao trabalho com a metodologia científica em sala de aula.

Dito isso, vale antecipar que se pretende explorar a ocorrência de posições vazias no lugar que costumeiramente é ocupado por OD nas sentenças; a correspondência entre OD antecedente e OD anafórico na sentença; a influência exercida pelos traços [\pm animado] e [\pm específico] na retomada anafórica, que pode se dar por ON ou por pronomes plenos; as implicações que estes traços e a retomada anafórica trazem para o sentido das sentenças; e o fato de que a ocorrência de ON não é aleatória, ou seja, o fato de que o ON não pode ocorrer na posição de qualquer OD.

Para que esses exercícios sejam incluídos nas aulas de Língua Portuguesa de maneira adequada, devem ser pressupostos os seguintes conteúdos: pronomes, predicado e transitividade verbal, objeto direto e indireto e seres animados e inanimados. Além disso, deve ser realizada, previamente, uma discussão com os alunos que aborde como temas a noção de que a língua é heterogênea e, por natureza, um objeto científico, e a noção de erro, perpetuada nas Gramáticas Tradicionais, com o objetivo de desmistificá-la.

Visando ordenar as atividades, buscando realizar um sequenciamento progressivo da abordagem no que se refere à complexidade dos exercícios, a Atividade 1 objetiva explorar a percepção consciente que o aluno pode ter das posições vazias em lugar de OD anafórico, com o intuito de levá-lo a comparar sentenças que contêm ON e sentenças que contêm

posições de OD anafórico preenchidas, explorando também as diferenças de sentido que essas sentenças podem apresentar.

De maneira complementar, a Atividade 2 pretende levar o aluno a perceber que a posição vazia não é possível em posição de qualquer OD - este deve ser anafórico; explorar a relação existente entre os traços [\pm animado] e [\pm específico] e a retomada anafórica por ON ou por pronome pleno, de modo que o estudante seja capaz de inferir os casos em que a retomada se dará por ON ou por pronome; julgar quais sentenças, considerando este cenário, são aceitáveis ou não no PB.

Vale destacar que para a aplicação das atividades elaboradas não é necessário que seja abordado, explicitamente, o conceito de objeto nulo, com este nome. Esta é a razão pela qual os exercícios tratam da *posição vazia em posição de objeto direto*. A elaboração de hipóteses sobre os dados observados, que é estimulada em quase todos os exercícios, é, nesse primeiro momento, suficiente para tornar consciente um conhecimento que já se domina inconscientemente (FOLTRAN, KNÖPFLE, CARREIRA, 2017), isto é, suficiente para tornar os alunos cientes da possibilidade de o OD anafórico ser cancelado (CYRINO, 2020). Além disso, cabe reforçar que o foco das sequências de exercício 1 e 2 está no aprimoramento da competência linguística dos estudantes (PERINI, 2000; BASSO, ILARI, 2012), como mencionado logo acima, de modo a torná-los conscientes a respeito de um conhecimento que eles já possuem; não em apresentá-los uma prescrição gramatical.

Dado que os conteúdos provenientes da temática do Predicado Verbal são previstos pelos documentos norteadores da Educação Básica para o 7º ano, ensino fundamental II, os exercícios deste capítulo se destinam a esse grupo de alunos. Compreendendo também que o ON é um fenômeno que vem sendo pesquisado e estudado estritamente nos ambientes acadêmicos, ou seja, que o ON não faz parte do conteúdo programático escolar, o número de aulas a serem despendidas com as atividades 1 e 2 pode variar, tendo em vista os outros conteúdos que precisam ser trabalhados pelos professores. Estima-se que, para além da discussão prévia necessária a respeito da noção de erro e da língua enquanto sistema e objeto de pesquisa, o professor gaste de uma a duas aulas, com duração de 50 minutos, com cada sequência de exercícios, tempo que pode variar, em virtude dos outros conteúdos que o professor precisa contemplar em suas aulas.

Entretanto, a mediação do professor - a que Lobato (2015) dá o nome de *metodologia de eliciação* - é uma tarefa importantíssima, para sistematizar com os alunos, por meio da correção dos exercícios ou da realização dos exercícios em conjunto, os conhecimentos suscitados na resolução das atividades 1 e 2. Além disso, vale reforçar que a elaboração

desses exercícios corresponde a uma tentativa de aliar os preceitos que permeiam o ato de fazer ciência à abordagem do objeto nulo, e que as atividades 1 e 2 podem ser tomadas também como inspiração para a formulação de outros exercícios, assim como podem ter seus enunciados reelaborados - a depender do objetivo do professor - e aprimorados.

5.1 ATIVIDADE 1

QUESTÃO 1

Os verbos, a depender de sua transitividade, admitem como complementos objetos diretos e objetos indiretos. Com base em seus conhecimentos sobre esses conteúdos, identifique os objetos diretos dos verbos *furou*, *jogou*, *guardei*, *lavar*, *secar*, *fazem* e *faço*, presentes nas sentenças abaixo:

- a) Ele ficou bravo, furou a bola e a jogou no lixo.
- b) Os livros, Carlos os guardou na estante.
- c) Até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de secá-lo.
- d) Meus amigos fazem os exercícios da lição de casa todos os dias, mas eu não faço as tarefas. Mesmo assim, fui bem nas provas.

QUESTÃO 2

Analise as sentenças do exercício anterior. Você proferiria essas sentenças, seguindo essa mesma organização dos elementos, no seu dia a dia?

QUESTÃO 3

Agora, considere as sentenças abaixo, semelhantes às sentenças da questão 1, e identifique novamente os objetos diretos dos verbos *furou*, *jogou*, *guardei*, *lavar*, *secar*, *fazem* e *faço*.

- a) Ele ficou bravo, furou a bola e jogou no lixo.
- b) Os livros, guardei na estante.
- c) Até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de secar.

- d) Meus amigos fazem os exercícios da lição de casa todos os dias, mas eu não faço. Mesmo assim, fui bem nas provas.

QUESTÃO 4

Com base no uso cotidiano que você faz da língua, você diria que há algum desvio gramatical nas sentenças do exercício 3? Por quê?

QUESTÃO 5

Observe as sentenças do exercício 1 e do exercício 3 e os objetos diretos que você achou em cada uma delas. Qual é a principal diferença entre essas sentenças?

QUESTÃO 6

Você deve ter percebido que, nas sentenças do exercício 3, os verbos *jogou*, *guardei*, *secar* e *faço* não possuem complementos diretos explícitos, diferentemente das sentenças do exercício 1, em que todas elas têm complementos realizados: *a*, *os*, *-lo* e *as tarefas*, respectivamente. Com base nessas informações, responda às seguintes questões:

- Ao comparar as sentenças do exercício 1 às sentenças do exercício 3, houve mudança nos significados das sentenças? Justifique sua resposta.
- Com base na resposta anterior, você diria que é possível omitir o objeto direto em alguns casos? Por quê?
- Imagine a seguinte situação: sua irmã está se arrumando para sair com você. Sua mãe faz a seguinte pergunta a ela: Você já está pronta para sair? Sua irmã, por sua vez, responde: *até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de secar*. Você diria que é possível que a posição do objeto direto *o cabelo* apareça vazia? Justifique sua resposta.
- Com base na resposta anterior, é possível afirmar que a posição do objeto direto pode ocorrer vazia em qualquer circunstância? Se não, por quê?

QUESTÃO 7

Analise as sentenças a seguir e responda às questões:

I) Eu li livros e gibis no ano passado, mas a Maria leu mais do que eu.

II) Eu li no ano passado, mas a Maria leu mais do que eu.

- a) Explique, com suas palavras, a diferença existente entre as sentenças I e II.
- b) Na sentença I, o objeto de *li* é o grupo nominal *livros e gibis*, enquanto o verbo *leu* teve o aparecimento de uma posição vazia no lugar de seu objeto direto. Já na sentença II, tanto *li* quanto *leu* aparecem sem complemento. Você diria que a sentença II mantém o mesmo sentido da sentença I? Explique sua resposta.

5.1.1 METODOLOGIA

Para começar, o exercício número 1 traz sentenças com a posição de OD preenchida, para que, ao constatar que essas sentenças contêm complemento direto explícito, *a*, *os*, *-lo* e *as tarefas*, o aluno possa comparar tais sentenças às sentenças do exercício 3.

Na sequência, no exercício 2, é esperado que o estudante, se baseando em sua própria gramática internalizada e no uso corrente da língua, reflita sobre as sentenças da questão 1. Já no exercício 3, por sua vez, se espera que o aluno reconheça, a partir da identificação dos ODs das sentenças, que há verbos cujos complementos não estão explícitos, que é o caso dos verbos *jogou*, *guardei*, *secar* e *faço*. Trata-se, nesse primeiro momento, de observar dados linguísticos e perceber as regularidades provenientes desses dados.

Com base nisso, o exercício 4 demanda do aluno que ele reflita sobre as sentenças do exercício anterior, compreendendo-as como usos cotidianos da língua e que não há nenhum desvio gramatical presente nessas formulações. Nesse sentido, no exercício 5, o esperado é que o aluno perceba que a diferença entre as sentenças está justamente no preenchimento, no caso do exercício 1, e no não preenchimento, no caso do exercício 4, da posição do OD.

Prosseguindo, o enunciado do exercício 6 dá a sistematização das conclusões obtidas nos exercícios 4 e 5, e encaminha a sequência de atividades para um caminho um pouco mais aprofundado. Neste exercício, o aluno é instigado a refletir a respeito do sentido das sentenças, e se espera que ele perceba que a presença ou não do OD não interfere no sentido ou na gramaticalidade dessas frases. Tendo isso identificado, a indagação presente na letra b)

do exercício tem como intuito levar o aluno a sistematizar, por meio da resposta, o entendimento de que, de fato, é possível que a posição do OD apareça vazia em alguns casos, validando a ocorrência do objeto nulo.

Feita essa sistematização, é necessário refinar um pouco o conceito referente à ocorrência da categoria vazia em posição de OD, conduzindo a discussão e a realização dos exercícios para que o aluno compreenda que, apesar de existir a possibilidade de a posição do OD aparecer vazia, isto não significa que ela pode aparecer vazia sempre. Nesse sentido, a letra d) pede que o aluno olhe para o antecedente da sentença e perceba que, neste caso, não é possível a ocorrência de categoria vazia no lugar de OD, pois isso interfere no sentido da sentença, levando o estudante a concluir, ao responder a alternativa d), que a posição do OD não pode aparecer vazia sempre ou de maneira aleatória.

O exercício 7 pretende fixar o entendimento de que o antecedente da sentença deve permanecer no lugar em que está para que o sentido da sentença se mantenha o mesmo. O aluno deve apontar a diferença existente entre as sentenças I e II, que consiste no fato de que na sentença II a posição do antecedente aparece vazia, o que torna o sentido dessa formulação ligeiramente diferente do sentido da sentença I. Além disso, também espera-se que o aluno, dada a resolução dos exercícios anteriores, confirme que, assim como no exercício 7, a posição do antecedente da sentença - o complemento de *li* - não pode aparecer vazia sem que isso altere o sentido das sentenças.

5.2 ATIVIDADE 2

QUESTÃO 1

Por que é possível que a posição do objeto direto de *secar* em *Até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de secar* _____ apareça vazia, mas isso não é possível com o objeto direto de *passar* em *Até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de passar protetor solar*?

QUESTÃO 2

Observe as sentenças a seguir:

i) Sabe a Julia? Eu encontrei ela ontem no mercado.

- ii) O Pedro deixou o relógio dele aqui e nunca mais veio buscar.
- iii) Se eu encontrar um aluno que consiga resolver esse problema, eu contrato ele imediatamente para trabalhar em meu projeto de pesquisa.

- a) Identifique os objetos diretos dos verbos *encontrei*, *deixou*, *buscar*, *encontrar* e *contrato*, retirados das sentenças I, II e III.
- b) Explique, com suas palavras, que diferenças as sentenças I, II e III apresentam em relação ao elemento que ocupa a posição de objeto direto.

QUESTÃO 3

Observe novamente a sentença III do exercício anterior.

- a) Reescreva a sentença III sem o pronome *ele*.
- b) O objeto direto do verbo *contrato* está explicitado na sentença III. Com base em sua resposta anterior, você acha que é possível omiti-lo?
- c) Com base em suas respostas anteriores, é possível dizer que tanto o pronome *ele* quanto a posição de objeto direto vazia podem ocorrer na sentença III? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 4

Observe as sentenças a seguir e responda às questões.

- i) Minha amiga odeia livros de ficção científica e eu também detesto.
- ii) Cheguei a ver meu cunhado atravessando a rua, mas não cumprimentei ele.
- iii) Eu costumo gastar dinheiro com comida e minha irmã costuma gastar com roupas.

- a) Identifique os objetos diretos dos verbos *odeia*, *detesto*, *ver*, *cumprimentei* e *gastar*, presentes nas sentenças I, II e III.
- b) Todos os verbos analisados têm o objeto direto explicitado? Se não, quais não têm?
- c) As sentenças que têm o objeto direto explicitado correspondem à estrutura que é prescrita pela Gramática Tradicional? E as que não têm? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 5

Analise os objetos diretos das sentenças I, II, III e IV do exercício anterior e responda às questões.

- a) Classifique os objetos diretos em animados e inanimados.
- b) Você percebe alguma semelhança entre as sentenças que possuem objetos diretos animados? Justifique sua resposta.
- c) Você percebe alguma semelhança entre as sentenças que possuem objetos diretos inanimados? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 6

Preencha as lacunas das sentenças abaixo com o pronome ele/ela ou com Ø (vazio).

- a) Sempre que eu busco minha filha na escola, eu encho ____ de beijos.
- b) Ontem, perdi meu celular. Hoje minha irmã encontrou ____.
- c) Você também usa óculos? Eu uso ____ desde os meus 15 anos.
- d) O José sabe que a Maria gostaria de conhecer ____ melhor.
- e) Tirei o relógio para fora da caixa sem quebrar ____.
- f) Esse livro foi recomendado pra mim antes de eu comprar ____.

QUESTÃO 7

Classifique as sentenças abaixo marcando A quando a frase for gramaticalmente aceitável e I quando for gramaticalmente inaceitável.

- () Comprei um chinelo para meu tio e comprei para minha tia também.
- () Cheguei a ver minha avó saindo do mercado, mas não consegui alcançar no estacionamento.
- () Minha amiga me deve dinheiro e ela também deve ao meu pai.
- () Eu amo paçoca. Que bom que você também ama.
- () O João me deu um livro, mas eu não consegui ler ele ainda.

QUESTÃO 8

Reescreva as sentenças inaceitáveis, transformando-as em sentenças aceitáveis. Faça as alterações necessárias.

QUESTÃO 9

Explique as alterações que você realizou no exercício 8.

5.2.1 METODOLOGIA

Terminada a aplicação da Atividade 1, que tem como intuito principal tornar consciente a existência de posições vazias em posição de objeto direto, a aplicação da Atividade 2 visa acrescentar e aprofundar alguns conhecimentos. Entre eles, temos o entendimento de que:

- só é possível que a posição de um OD apareça vazia quando o OD antecedente na sentença e o OD anafórico forem correspondentes, isto é, iguais;
- o OD anafórico pode ser um pronome pleno;
- é possível que, no caso de algumas sentenças, tanto posição vazia quanto pronome pleno ocupem a posição do OD anafórico;
- o fato de o antecedente ter traço animado ou inanimado interfere diretamente no OD anafórico, pois essas características determinam se o OD anafórico será ON ou pronome pleno.

Tomando esses objetivos da atividade 2 como base, o primeiro exercício desta sequência pretende demonstrar que não é qualquer posição de objeto direto que pode aparecer vazia; pelo contrário, no caso das sentenças que compõem a questão, na segunda sentença apresentada no enunciado, *até deu tempo de lavar o cabelo, mas não deu tempo de passar protetor solar*, isso não é possível. O que se espera é que o aluno perceba isso ao observar que o objeto direto que está antes da vírgula não é o mesmo que aparece depois da vírgula.

No exercício 2 se espera que o aluno perceba que nas sentenças I, II e III há retomada por pronome pleno, por objeto nulo e por pronome pleno, respectivamente, para que, ao analisar no exercício 3 a sentença III do exercício 2, ele constate que a retomada anafórica pode ser

realizada por esses dois elementos, dado que isso não interfere na gramaticalidade ou no sentido da sentença.

Feito isso, a quarta questão pretende reforçar a posição nula do OD, e solicita do estudante que ele sinalize quais questões têm ON. Além disso, o objetivo do exercício está em explorar a relação entre usos reais da língua e usos previstos pela Gramática Tradicional, em busca de evidenciar que, em primeiro lugar, não é porque um fenômeno não está na GT que se está diante de um uso da língua que não é possível ou correto, e, segundo, que se trata de sentenças perfeitamente gramaticais.

Já a questão 5 busca relacionar as características animadas e inanimadas dos elementos da língua às sentenças do exercício 4. O objetivo consiste em levar o aluno a perceber a relação existente entre as posições vazias e a característica inanimada e entre os pronomes plenos e a característica animada. Nesse sentido, a questão 6 pretende firmar esses conhecimentos a respeito dos traços [\pm animado] e [\pm específico], de modo que o aluno seja capaz de selecionar adequadamente o objeto nulo ou pronomes plenos para preencher as lacunas do exercício.

O exercício 7, com o objetivo de levar o aluno a relacionar a posição vazia do ON ao OD, solicita que ele classifique as sentenças em questão como gramaticalmente aceitáveis ou inaceitáveis. Com o mesmo intuito, o exercício 8 pede ao aluno que ele reescreva as sentenças gramaticalmente inaceitáveis do exercício anterior.

De maneira complementar, o exercício 9 pretende concretizar os conhecimentos anteriores, e demanda que o aluno explique a possibilidade da ocorrência de categoria vazia em posição de objeto nas sentenças apresentadas. O esperado é que o aluno conclua, se baseando nos usos reais da língua e tomando, como base, as conclusões a que chegou nos exercícios anteriores, que as sentenças aceitáveis no exercício 7 só são gramaticalmente aceitáveis porque os verbos *comprei*, *deve* e *amo* têm como complementos objetos diretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a ineficácia do ensino de Língua Portuguesa que ainda se baseia unicamente nas prescrições das Gramáticas Tradicionais, este trabalho percorreu as discussões que provêm dos artigos e das pesquisas produzidas em ambientes acadêmicos, compreendendo o presente engajamento de linguistas em propor a incorporação de abordagens científicas às aulas de Língua Portuguesa. Junto a isso, procurou-se descrever as ocorrências e características do objeto nulo, fenômeno cujo aparecimento se deu no PB no século XX. Entendendo que se trata de um fenômeno relativamente recente no PB, o presente estudo buscou, complementarmente, observar e analisar se tal fenômeno linguístico já é descrito pelas gramáticas e contemplado por livros didáticos, fator que motivou a escolha do livro *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, que integra ao PNLD de 2020.

Verificou-se que, de fato, há bons indicativos na literatura linguística atual quanto à incorporação de metodologias científicas, de observação e análise de dados e de formulação e refutação de hipóteses, às aulas de LP, pois este é um trabalho que se apropria de usos reais do PB, que trata a língua como um sistema de regras heterogêneo, encarando-a como um objeto de estudo - o que possibilita a atribuição de sentido aos conteúdos gramaticais - e que contribui para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacognitivas. Como anteriormente descrito, trata-se de se afastar do viés normativo-tradicional e de se aproximar das práticas advindas da linguística contemporânea, adaptando as teorias linguísticas ao estágio intelectual dos alunos, incorporando ao contexto educacional as descobertas da linguística moderna e desconstruindo concepções normativistas (CARREIRA; FUJIHARA, 2022).

Nesse contexto, o ensino científico parece oferecer subsídios interessantes às aulas de língua, relacionados ao consequente desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos, tornando-os capazes de construir e avaliar os próprios conhecimentos, por intermédio do professor-mediador. Este é um trabalho que precisa contemplar o fato de que o conhecimento não corresponde a um produto acabado; se trata, pelo contrário, de algo mutável, isto é, que passa por constantes transformações, e que a gramática portuguesa, nessa perspectiva, não está pronta, o que torna impossível realizar um estudo completo da língua (CARREIRA; FUJIHARA, 2022; PERINI, 2016). Isto posto, acredita-se que a gramática, ao ser abordada nesse viés, que compreende a importância de fazer ciência, pode contribuir para a alfabetização e formação científica dos estudantes.

No que se refere ao objeto nulo, percebeu-se que tal fenômeno linguístico não é contemplado pela GT, como é o caso de Cunha e Cintra (2016), mas aparece em gramáticas descritivas, como em Castilho (2012). No que tange ao livro didático, o ON também não é mencionado, o que demonstra como (i) materiais didáticos se baseiam em Gramáticas Tradicionais na descrição dos conteúdos gramaticais e (ii) que as prescrições das GTs são, realmente, ultrapassadas em relação aos usos cotidianos e vigentes da língua. Esses dois fatores dificultam o trabalho dos professores de português, pois o aluno, ao não se sentir contemplado pelos usos que lhe são apresentados, normalmente demonstra pouco interesse por essa disciplina. Por essas razões, foram elaboradas duas sequências de atividades sobre objeto nulo, baseadas nos processos que advêm da metodologia científica.

Nessa perspectiva, aliar a descrição gramatical de um fenômeno não contemplado por manuais didáticos à elaboração de sequências de atividades teve também como objetivo oferecer subsídios para os professores de LP, que, devido à alta carga de trabalho e à necessidade de cumprir os conteúdos programáticos das aulas, não têm tempo para se debruçar sobre discussões como essa. A ideia é que o professor possa simplesmente aplicar as sequências de exercícios, fazendo apenas as alterações que julgar necessárias, poupando-se do trabalho de elaboração. Além disso, dado o distanciamento já constatado entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos abordados pela escola, estudos como este objetivam levar para esse ambiente o que vem sendo pesquisado, numa tentativa de aproximar o contexto escolar do contexto acadêmico.

Evidentemente, esta pesquisa apresenta apenas um recorte do que pode ser uma abordagem de fenômenos linguísticos presentes nos usos da língua, mas que ainda não são abordados em sala de aula. Espera-se que, a partir desta pesquisa, outros estudos analisem livros didáticos e evidenciem suas lacunas, buscando aprimorar a maneira como esse tipo de material aborda a gramática e fazer das aulas de português aulas sobre a gramática da língua, isto é, sobre a gramática internalizada dos estudantes, não sobre prescrições gramaticais arcaicas e pouco usuais. Com base nisso, se espera que este trabalho também motive pesquisadores a investigar e a abordar outros fenômenos e conteúdos gramaticais, pouco conhecidos fora da Universidade, com o intuito de formalizar o ensino científico de gramática como um campo de produção de conhecimento e oferecendo propostas mais concretas para professores, contemplando progressivamente mais usos linguísticos cotidianos, presentes no dia a dia de estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, E; FIGUEIREDO, C. **Diálogos com Ribeiro: sobre gramática e história da língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 277-308.
- AVELAR, B. Y. S.; LEMOS, R. A.; PEREIRA, B. O. Um olhar sobre a alfabetização científica. In: VALLE, M. G.; SOARES, K. J. C. B.; SÁ-SILVA, J. R. (Orgs.). **A Alfabetização científica na Formação Cidadã: perspectivas e desafios no ensino de ciências**. Curitiba: Appris, 2020. p. 17-28.
- AYRES, M. R. **Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil**. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2016. (Dissertação de mestrado)
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2021.
- BAGNO, M. **Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. **Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado**. In: Matraga, v. 19, n. 30, 2012, p. 13-40.
- BORGES NETO, J. **A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar**. Palestra proferida no VIII Congresso da Abralín, Natal, 2013 (mimeo).
- BORGES NETO, J. **Traditional grammar and contemporary linguistics: continuity or rupture?** Todas as Letras, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 87-98, 2012.
- CALINDRO, A. R. V.; RODRIGUES, P. **Pronomes pessoais e mudança linguística na sala de aula: uma abordagem concreta**. In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). Gramática e aquisição: propostas para o professor da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 74-129.
- CARREIRA, M.; FUJIHARA, Á. K. **Ensino de gramática e letramento científico**. In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). Gramática e aquisição: propostas para o professor da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 11-44.
- CASAGRANDE, S. **A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro**. Florianópolis: UFSC, 2007. (Dissertação de mestrado)

- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHOMSKY, N. **Knowlegde of language**. New York: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. **O conhecimento da Língua: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994.
- CREUS, S; MENUZZI, S. M. **Sobre o papel do gênero semântico na alternância entre objetos nulos e pronomes plenos em português brasileiro**. In: Revista da ABRALIN, v. 3, n. 1-2, 2004, p. 149-176.
- CUNHA, C. F; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- CYRINO, S. **O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Campinas: 1994. (Tese de doutorado)
- CYRINO, S. **OBJETOS NULOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO**. Cuadernos de la ALFAL, 2020. p. 387-410.
- FARACO, C. A. **Gramática e ensino**. In: Diadorim, v. 2, 2017, p. 11-26.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FOLTRAN, M. J.; KNÖPFLE, A.; CARREIRA, M. **A gramática como descoberta**. In: Diadorim, v. 2, 2017, p. 27-47.
- FOLTRAN, M. J.; RODRIGUES, P.; LUNGUINHO, M. V. **Os estudos linguísticos e a formação do professor da educação básica: uma proposta concreta**. In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de língua. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 43-86.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- HONDA, Maya; O’NEIL, Wayne. **On thinking linguistically**. Revista Linguística, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, 2017, p. 52-65.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KATO, M. A. **A natureza do objeto nulo e do nome nulo no Português Europeu e no Português Brasileiro**. Revista Intercâmbio, v. XXIII: 13-27. São Paulo: LAEL/PUCSP, , 2011.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2016.
- LARSON, R. **Grammar as Science**. Cambridge: MIT Press, 2010.

LIZ, L. L.; CASAGRANDE, S.; MARTINS, M. A. R. **Como a escola pode ensinar pronomes oblíquos átonos/clíticos pronominais nos anos iniciais?** In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). **Gramática e aquisição: propostas para o professor da educação básica.** Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 130-170.

LOBATO, L. **Linguística e ensino de línguas.** Brasília: Editora da UnB, 2015.

MARTINS, A. M.; NUNES, J.; KATO, M. (Orgs.) **Português Brasileiro e Português Europeu: sintaxe comparada.** São Paulo: Contexto, 2023.

MEDEIROS JUNIOR, P.; SIMIONI, L. **Linguística e ensino: o diálogo possível entre teorias formais e a práxis pedagógica.** In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de língua.** Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 15-42.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

OTHERO, G. Á.; AYRES, M. R.; SCHWANKE, C.; SPINELLI, A. C. **A relevância do traço gênero semântico na realização do objeto nulo em português brasileiro.** In: Working Papers em Linguística v. 17(1), 2016, p. 64-86.

OTHERO, G. Á.; SCHWANKE, C. **Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito.** In: Revista de Estudos da Linguagem, v. 26, n. 1, 2018, p. 147-185.

OTHERO, G. Á.; CYRINO, S.; SCHABBACH, G.; MADRID, L.; ROSITO, R. **Objeto nulo e pronome pleno na retomada anafórica em PB: uma análise em corpora escritos com características de fala.** In: Revista da Anpoll v. 1, n. 45, 2018, p. 68-89.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Editora Ática, 2005.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1985.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Campinas: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. **Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição.** In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). **Gramática,**

Aquisição e Processamento Linguístico: subsídios para o professor de língua. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 87-108.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB – Mercado de Letras, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**. Paraná: SEED, 2018.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. **Anaphoric direct objects in spoken Brazilian Portuguese: semantics and pragmatics**. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, v. 1, n. 2, 2003, p. 99-123.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. **Overt vs. null direct objects in spoken Brazilian Portuguese: a semantic/pragmatic account**. In: Hispania, v. 85 n. 3, 2002, p. 577-586.

SCHWENTER, S. A. **Null objects across South America**. Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium. Somerville: Cascadilla Press, 2006.

SIMIONI, L. **Ensinar sujeito na escola? Por quê? Pra quê?** In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). Gramática e aquisição: propostas para o professor da educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 171-203.

TRAVAGLIA, C. L. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VICENTE, H. G.; LUNGUINHO, M. V.; GOMES, C. C. O. B. **Marcos regulatórios da educação básica no Brasil e formação docente: contribuições da linguística formal**. In: GUESSER, Simone, RECH, Núbia Ferreira (Orgs.). Morfologia, sintaxe e semântica na educação básica. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 13-58.

VIEIRA, S. R. **Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa**. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 67-92.