

# A ABORDAGEM DO OBJETO DIRETO ANAFÓRICO EM UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Shéren Salvo Freire  
Taíse Simioni

**Resumo:** O livro didático (LD) se constitui como um dos principais recursos para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Por conta disso, é importante que sejam realizadas constantes análises para verificar a qualidade de seu conteúdo. Levando isto em consideração, este trabalho tem por objetivo analisar como é feita a abordagem de um aspecto morfossintático da gramática (objeto direto anafórico) em um LD de língua portuguesa destinado ao 7º ano do ensino fundamental. Para tal, as categorias de análise adotadas fundamentam-se nos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018): (i) gramática e reflexão; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática e variação linguística. A análise dos resultados indica que o LD contempla, ainda que de forma parcial, os três eixos. Foi constatada uma oscilação entre uma abordagem tradicional e outra baseada em preceitos advindos de teorias linguísticas.

**Palavras-chave:** Livro didático. Análise linguística. Gramática. Objeto direto anafórico. Língua portuguesa.

**Abstract:** The textbook is one of the main resources for the teaching-learning process in the classroom. For this reason, it is important that constant analyzes are carried out to verify the quality of its content. Taking this into account, this paper aims to analyze how a morphosyntactic aspect of grammar (anaphoric direct object) is approached in a portuguese language textbook for the 7th year of elementary school. To this end, the categories of analysis are based on the three axes for teaching grammar proposed by Vieira (2017, 2018): (i) grammar and reflection; (ii) grammar and meaning production; (iii) grammar and linguistic variation. The analysis of the results indicates that the textbook contemplates the three axes, albeit partially. There was an oscillation between a traditional approach and another based on precepts arising from linguistic theories.

**Keywords:** Textbook. Linguistic analysis. Grammar. Anaphoric direct object. Portuguese.

## Introdução

Muito vem sendo discutido sobre o papel do(a) professor(a) de língua portuguesa na sala de aula em relação a como alcançar um ensino produtivo de gramática, considerando a variação linguística, a produção de sentidos, a reflexão sobre a língua, tudo isso sem esquecer-se de fazer ponte para que o aluno atinja aquilo que é tido como principal objetivo pela escola tradicional: a norma-padrão. Um ensino tradicional, baseado exclusivamente na memorização de regras e nomenclaturas da gramática normativa, já há algum tempo questionado no contexto brasileiro (GREGOLIN, 2007). Levando tais críticas em consideração, uma saída possível para professores que têm possibilidades limitadas de acesso à educação continuada ou a outros materiais de ensino/aprendizagem é o livro didático (LD). Isso se deve à estrutura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que prevê uma avaliação criteriosa dos LD, feita por especialistas, e a distribuição gratuita do material às escolas públicas (BATISTA, 2008).

Diante da relevância do LD no contexto educacional brasileiro, ressaltada por autores como Heineck e Pinton (2014), Gomes e Candido (2016) e Rocha (2017), neste artigo, nosso objetivo é analisar como é feita a abordagem de um

aspecto morfossintático da gramática em um LD de língua portuguesa<sup>1</sup>. A fim de obter uma análise menos generalista, optamos por observar a abordagem de um fenômeno específico: o objeto direto anafórico de terceira pessoa, como no exemplo “Pedro *a* viu ontem”. Um ensino prescritivo considera apenas a variante recém-exemplificada, porém, é necessário levar em conta as outras variantes existentes no vernáculo do português brasileiro (PB), como em “Pedro viu *ela* ontem” e “Você viu a Ana ontem? Sim, eu vi  $\emptyset$ ”. As três formas (o clítico, o pronome lexical e o objeto nulo, respectivamente exemplificados) estão em uso no PB, as três exercem a mesma função referencial; a diferença entre elas é o prestígio: enquanto uma é prestigiada, as outras não o são. Um ensino prescritivo considera apenas a forma prestigiada, excluindo qualquer outra possibilidade, mesmo que essas possibilidades façam parte da fala dos alunos. Isto vai contra o que prevê a análise linguística, na perspectiva adotada neste trabalho (VIEIRA, 2017, 2018), segundo a qual se defende a variedade que os alunos trazem de casa como ponto de partida para iniciar o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Levando em consideração o objetivo deste trabalho, organizamos o texto em seis partes. Após a introdução,

1 Este artigo apresenta a discussão feita no Trabalho de Conclusão de Curso da primeira autora, sob orientação da segunda autora (2022).

apresentamos resultados de pesquisas sobre o uso do objeto direto anafórico de terceira pessoa. A terceira seção tem por objetivo apresentar a proposta de Vieira (2017, 2018), a partir da qual é feita a análise do LD no presente trabalho. A quarta seção se dedica à descrição dos procedimentos metodológicos adotados. Na quinta seção, são apresentados e discutidos os resultados encontrados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

### **O objeto direto anafórico de terceira pessoa**

Cyrino (1996) analisa a mudança diacrônica no PB em relação ao surgimento do objeto nulo e ao desaparecimento do clítico. Para isso, a autora utiliza como corpus, peças teatrais dos séculos XVIII, XIX e XX. Em sua análise, a autora verifica a relação existente entre a realização do clítico de terceira pessoa (“João *a* viu ontem”) e o aparecimento do objeto nulo (“O aluno entregou a redação, e o professor pegou  $\emptyset$  para corrigir”), no decorrer dos séculos. Na tabela 1, apresentada por Cyrino, é possível observar o aparecimento do objeto nulo no PB ao longo do período de tempo sob análise.

Tabela 1 – Objetos nulos no tempo

Século	Objetos nulos (%)
1ª metade XVIII	14.2
1ª metade XIX	41.6
2ª metade XIX	23.2
1ª metade XX	69.5
2ª metade XX	81.1

Fonte: Adaptada de Cyrino (1996, p. 165).

Segundo Cyrino (1996), esta crescente ocorrência do objeto nulo no PB está relacionada ao desaparecimento, cada vez mais frequente, do clítico de terceira pessoa. Na tabela 2, é possível observar a realização do objeto direto anafórico em um período de tempo maior.

Tabela 2 – Tipo de preenchimento através do tempo

Período	Clítico 1ª pessoa	Clítico 2ª pessoa	Clítico 3ª pessoa	Clítico “o” proposicional	Tônico 1ª pessoa	Tônico 2ª pessoa	Tônico 3ª pessoa
1ª XVI	29.0	29.4	34.8	6.8	-	-	
2ª XVI	30.6	12.6	43.3	13.5	-	-	
XVII	20.3	16.4	52.3	11.0	-	-	
1ª XVIII	36.5	19.3	37.8	6.4	-	-	
2ª XVIII	40.1	15.8	37.0	7.1	-	-	
1838-44	32.5	10.7	51.2	5.1	-	-	0.5
1857	23.3	11.4	57.9	2.8	0.6	-	4.0
1891	15.9	12.1	48.1	2.8	-	-	11.1
1940	49.1	22.4	26.7	-	0.9	-	0.9
1960	51.1	-	16.3	-	2.2	11.9	18.5
1973	28.0	24.0	4.0	-	-	-	44.0

Fonte: Adaptada de Cyrino (1996, p. 175).

Na tabela 2, é possível perceber que o clítico de primeira pessoa (me) e o clítico de segunda pessoa (te) ainda resistem em PB. Já em relação ao clítico de terceira pessoa, é possível confirmar a gradativa diminuição de seu uso. O mesmo acontece com o clítico proposicional (“João pretendia se casar e o fez logo”), que desaparece totalmente. Em relação ao pronome tônico de terceira pessoa (“eu vi *ele* ontem”), ele fica sem aparecer por mais de três séculos. Em 1857, esta forma aparece e tem um aumento considerável a partir de 1960.

A pesquisa de Cyrino (1996) é importante para o presente trabalho, pois demonstra, a partir de dados científicos, a forma como modificações na língua podem ocorrer. Tal pesquisa mostra, como pôde ser observado, o desaparecimento do clítico de terceira pessoa, que se trata de uma realização de prestígio, em detrimento de outras realizações não prestigiosas, como o objeto nulo e o pronome lexical.

Oliveira (2007), por sua vez, faz uma pesquisa em textos de alunos do ensino fundamental e constata a presença em grande quantidade do objeto nulo na sua escrita e pouca presença do clítico de terceira pessoa, mas, ao contrário do que a autora supunha, o clítico não começa a aparecer apenas nos anos finais do ensino fundamental, pois esta variante já

é constatada nos anos iniciais, mesmo que em minoria. A hipótese de que o clítico apareceria apenas nos anos finais sustentaria a afirmação de que o clítico é uma realização presente ainda no PB por conta da exigência escolar. Como resultado, a autora encontrou que sua pesquisa evita que se coloque na escola a responsabilidade pela presença do clítico no PB.

### **A proposta de Vieira (2017, 2018)**

Neste trabalho, adotamos uma perspectiva de análise linguística a partir de Vieira (2017, 2018). Tal proposta busca evitar “a abordagem da metalinguagem como um fim em si mesmo, ou, ainda, da norma como um padrão homogêneo e artificial, sem reflexão linguística” (VIEIRA, 2018, p. 47). Segundo a autora, para que o ensino de gramática seja produtivo, ele deve (i) ter o texto como um objeto de ensino que é ponto de partida e de chegada nas aulas de língua portuguesa e (ii) contemplar a reflexão, a produção de sentidos e a variação linguística. Vieira organiza esses pressupostos em três eixos para o ensino de gramática.

O primeiro eixo, que se dedica à atividade reflexiva, é dividido em três tipos de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006). A atividade linguística considera o saber linguístico

internalizado do aluno. Se as atividades partirem da norma-padrão, elas potencialmente excluirão o saber do aluno e o distanciarão da aprendizagem. Já a atividade epilinguística se refere

a uma prática que busca levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que [se] fala e [se] escreve, a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. (VIEIRA, 2018, p. 52)

Por fim, a atividade metalinguística serve como instrumento de sistematização do saber linguístico aprendido. Vieira considera que primeiro o aluno deve refletir sobre determinado fenômeno linguístico e somente depois deve se dedicar à nomenclatura envolvida naquele fenômeno.

O segundo eixo contempla a produção de sentidos. Ele relaciona sintaxe e semântica, ou seja, os recursos linguísticos dentro do texto possuem um sentido, são eles que contribuem para a construção de sentidos do texto. Para fundamentar a proposição deste eixo, Vieira se apoia em Neves (2020) e Pauliukonis (2008), autoras que “reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido”, o que

“permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos” (VIEIRA, 2017, p. 92).

Já o terceiro eixo refere-se à correlação entre gramática e variação linguística. Aqui, defende-se que o ensino não deve pautar-se exclusivamente pela gramática normativa, de maneira que os alunos possam refletir sobre as variadas formas como dado fenômeno linguístico se realiza na língua.

### **Metodologia**

Levando em consideração que o objetivo desta pesquisa é analisar como é feita a abordagem de um aspecto morfosintático da gramática (o objeto direto anafórico de terceira pessoa) em um LD de língua portuguesa, na primeira etapa, recorreu-se à Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) para averiguar em qual ano escolar sugere-se que seja trabalhado o fenômeno escolhido para análise. Na segunda etapa, foi selecionado um LD do 7º ano utilizado em uma escola pública municipal de Bagé (RS). Na terceira etapa, a análise se centrou na seção do LD que se dedica ao fenômeno a ser observado.

Quanto à primeira etapa, com relação aos anos finais do ensino fundamental, constatamos, para o 7º ano, a presença das seguintes habilidades, referentes a todos

os campos de atuação e à prática de linguagem: “análise linguística/semiótica” – “Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de *pronomes anafóricos* – pessoais, possessivos, demonstrativos)” (BRASIL, 2018, p. 173, grifo nosso) e “Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de *pronomes anafóricos* – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto” (p. 175, grifo nosso).

Com relação à segunda etapa, a partir do contato com professores de língua portuguesa de escolas públicas de Bagé (RS), tivemos acesso a LD usados em salas de aula neste município no ano de 2021. A partir dos procedimentos adotados na primeira e na segunda etapa, o LD selecionado foi *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, direcionado ao 7º ano do ensino fundamental II. A obra é de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e foi publicada pela editora Moderna no ano de 2018. Quanto à sua estrutura, o livro possui 8 capítulos e, em cada um deles, predomina um gênero textual.

No que diz respeito à terceira etapa, a seção observada para a análise foi a “Mais da língua”, do capítulo 2, denominada

como “Entrevista: um bate-papo organizado”, pois esta seção dedica-se ao trabalho com o pronome pessoal. Para a análise, foram utilizadas como categorias os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018) e explicados anteriormente: (i) gramática e atividade reflexiva; (ii) gramática e produção de sentidos; (iii) gramática e variação linguística. Verificamos se as explicações e os exercícios do LD contemplam o que está previsto em cada um dos eixos citados.

Cabe ressaltar que o manual do professor do LD selecionado não faz menção à proposta de Vieira (2017, 2018). Logo, ele não se compromete a apresentar uma abordagem de aspectos gramaticais a partir de tal perspectiva. Nossa intenção, portanto, não foi a de verificar se há coerência entre o que os autores explicitam como pressupostos teóricos e o que, de fato, apresentam no material que assinam. Com a análise que apresentamos na próxima seção, nossa intenção é a de apontar como a abordagem do objeto direto anafórico de terceira pessoa é feita e como, quando for o caso, ela poderia ser ampliada caso os três eixos propostos por Vieira fossem contemplados. Mais do que apontar lacunas, o intuito é o de refletir sobre possibilidades de aprofundamento do assunto tratado.

## Apresentação e discussão dos resultados

Como mencionado na seção dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos, as categorias de análise do presente trabalho estão organizadas em torno dos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018). No primeiro exercício sobre pronome pessoal reto e oblíquo do LD, há uma tira de Hagar, do desenhista Chris Browne. Tal texto apresenta uma situação comunicativa que guiará o restante do exercício a partir de perguntas. Na figura 1, é possível observar a tira mencionada.

Figura 1 – Exercício 1 do LD



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 69).

As perguntas feitas após a tira são as seguintes:

- 1) De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito a dois amigos?
- 2) Qual parece ser o objetivo da pergunta feita por Hagar à Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa?
- 3) No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende?

- 4) Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual?
- 5) Para se referir aos convidados, Hagar empregou substantivos. Quais são eles?
- 6) Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?
- 7) Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?
- 8) Os pronomes usados por Hagar e Helga indicam qual pessoa do discurso?
- 9) Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

As respostas esperadas, conforme o manual do professor, para cada uma das perguntas são:

- 1) O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele.
- 2) O objetivo de Hagar é saber a opinião da Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.
- 3) Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.
- 4) Conseguir a aprovação de Helga para algo que, provavelmente, não a agradaria.
- 5) Amigos, Earl, Karl.
- 6) O pronome “eles”.
- 7) O pronome “(l)os”
- 8) 3ª pessoa (do plural).
- 9) Resposta pessoal. É importante que os alunos percebam que o uso dos pronomes

evita repetição de termos. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

É possível notar que há uma preocupação, a partir das quatro primeiras perguntas, em não utilizar o texto como pretexto, pois elas se destinam especificamente ao contexto e à interpretação da tira lida. Estas perguntas “contextuais” dão a entender que os autores se preocupam em não parecer estar utilizando o texto apenas para tratar de um fenômeno gramatical de forma tradicional, deixando de lado toda a riqueza de sentidos que o aluno poderia construir através da interpretação da tirinha.

Nota-se, também, a preocupação dos autores em não demonstrar estar abordando um conteúdo gramatical de forma tradicional quando, na última pergunta, eles introduzem uma pergunta de cunho reflexivo a respeito do fenômeno em questão: “em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018).

É inegável que esta questão traz uma interessante reflexão sobre a língua, interrompendo o papel de passividade atribuído ao aluno, o que contemplaria o que prevê o eixo I. Por outro lado, durante a maior parte do exercício, a gramática é trabalhada de forma tradicional, ou seja, as

questões têm o objetivo principal de trabalhar o fenômeno sem espaço para maiores reflexões. Além disso, na pergunta número sete, fala-se sobre o pronome (*l*)os, utilizado pela personagem Helga. Apesar de a tira estar retratando uma situação cotidiana de fala, entre marido e esposa, em que, pode-se concluir, haveria uma fala mais informal, por conta da intimidade, proximidade e contexto, Helga utiliza-se de uma variante padrão da língua ao utilizar (*l*)os. O exercício do livro trata como natural Helga falar *esperá-los*, o que não ocorre normalmente na língua oral e muito menos em um ambiente informal, como a própria casa e em uma conversa cotidiana entre marido e mulher. Isso demonstra que há, neste momento do LD, uma oportunidade de se contemplar o eixo III.

Cyrino (1996), citada anteriormente, faz uma análise apresentando que a utilização do clítico de terceira pessoa foi diminuindo ao decorrer dos séculos e, também, que não se trata de uma construção do vernáculo do PB, mas sim do português europeu. Logo, é possível afirmar que os autores perderam a oportunidade de fazer o aluno refletir e operar sobre sua própria língua ao não incitarem uma discussão sobre a fala de Helga em relação a como esta fala não acontece atualmente na língua oral do PB, principalmente em contextos mais informais.

Como foi mencionado anteriormente, ao final, é colocada uma pergunta de caráter reflexivo. Conforme a proposta de Vieira (2017, 2018), a reflexão, como cerne do eixo I, deve estar interligada com a abordagem de análise linguística do início ao fim, pois, segundo a autora, o primeiro eixo deve ser transversal aos dois últimos.

Após as questões apresentadas anteriormente, há um texto explicativo acerca do fenômeno gramatical trabalhado no exercício, como é possível observar na figura 2.

Figura 2 – Texto explicativo sobre o fenômeno trabalhado no exercício anterior

*Os pronomes que você analisou são pronomes pessoais. Eles indicam os participantes de um ato comunicativo [...] ou retomam algum termo que foi citado antes do discurso, como ocorreu na tira de Hagar.*

*Na fala do viking, ele 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 oblíquo.*

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 70, grifo nosso).

É possível notar que os autores não chamam de objeto direto o pronome (l)os, mas sim de *complemento da ação verbal*, o que se encaixa no eixo de reflexão e metalinguagem (eixo I), pois inicialmente não utilizam a nomenclatura “objeto direto”: primeiro fazem o aluno refletir sobre a função deste elemento linguístico, deixando a nomenclatura para depois.

Na figura 3, é apresentado um quadro que pretende dar

## conta dos pronomes pessoais retos e oblíquos do PB.

Figura 3 – Quadro de pronomes pessoais disponibilizado no LD

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

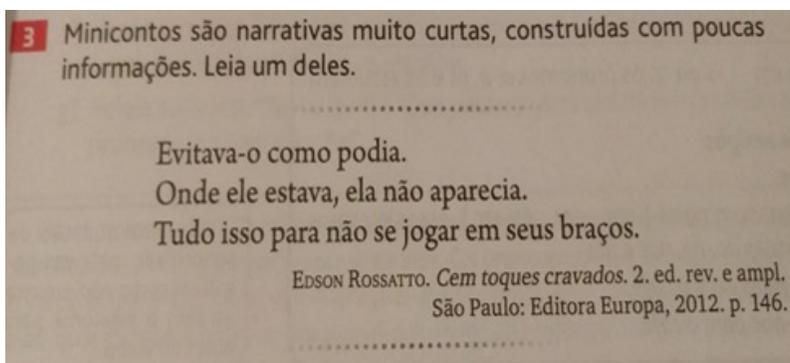
Fonte: Orundo e Siniscalchi (2018, p. 70).

Trata-se de uma apresentação bastante tradicional dos pronomes pessoais, que desconsidera a variação linguística (eixo III). No que diz respeito ao objeto direto anafórico de terceira pessoa, a forma como os pronomes são apresentados não contempla todas as variantes que podem realizá-lo. A única forma apresentada é aquela prescrita pela norma padrão: os pronomes átonos de terceira pessoa *o(s)*, *a(s)*, *se*, e *lhe(s)*, são ignoradas as demais variantes atuantes na língua hoje. Além das variantes já mencionadas anteriormente (clítico, pronome lexical, objeto nulo), Santana (2016) também se refere ao *lhe* (“João disse para sua vó que *lhe* viu ontem”) e ao sintagma nominal anafórico (“João disse para sua professora que viu *a docente* ontem”) como formas de realização do objeto direto anafórico. Embora fosse

complicado contemplar estas diferentes realizações do objeto direto anafórico diretamente no quadro sob análise, que tem por objeto a apresentação dos pronomes pessoais, a uma exposição que leve em consideração a variação linguística, caberia, por exemplo, a inserção de notas explicativas.

Na figura 4, há um miniconto, a partir do qual são feitas perguntas e solicitações expostas na sequência.

Figura 4 – Exercício 3 do LD



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 73).

Após a apresentação do miniconto, são realizadas as seguintes perguntas e solicitações:

- a) Esse miniconto usa quebra de expectativa? Como ocorre?
- b) Observe o uso de 'evitava'. Por que o emprego de "evitou", que também expressa tempo passado, não seria adequado ao sentido pretendido?
- c) O uso de "ele e ela" amplia ou reduz a possibilidade de o leitor imaginar os

personagens? Por quê?

d) Os pronomes “ele e ela” não fazem referência a substantivos do texto. Isso impede a compreensão da narrativa? Por quê?

e) Nos dois primeiros parágrafos<sup>2</sup> foram empregados dois pronomes diferentes para fazer referência ao mesmo elemento. Quais são esses pronomes, como se classificam e qual é seu referente? Por que foram usados pronomes de tipos diferentes para indicar o mesmo referente?

f) No último parágrafo, há uma palavra com o mesmo referente. Qual?

g) O autor tinha um desafio: escrever minicontos com exatamente cem toques. Verifique se ele conseguiu realizá-lo no texto que você leu. Conte letras, hífen, sinais de pontuação e espaços. Lembre-se de que, para mudar de linha iniciando um parágrafo, também é preciso apertar uma tecla.

h) (DESAFIO DE ESCRITA) Agora, crie um parágrafo de análise do miniconto. Ele deve ter três períodos. Siga o roteiro.

- Identifique o autor do miniconto e informe o principal recurso usado em sua criação.

- Faça uma paráfrase dos dois primeiros parágrafos, explique o que sugerem e mostre que o terceiro parágrafo leva a uma releitura dos primeiros.

- Por fim, explique como o uso de pronomes pessoais contribui para o efeito do miniconto. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

## Em sua primeira linha, o miniconto utiliza-se do clítico para

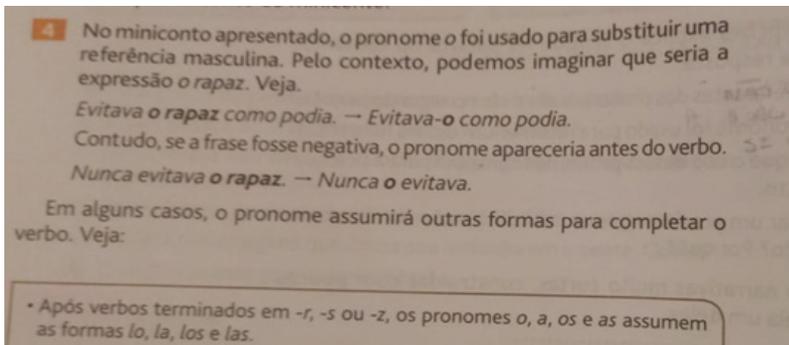
---

2 No livro didático, é utilizada a palavra *parágrafo* para se referir a cada um dos versos do miniconto.

produzir o efeito de sentido de apagamento proposital do referente. O texto fala sobre não aparecer, logo, não aparece no miniconto quem são os referentes. No que diz respeito ao nosso objeto de análise, há aqui a oportunidade de se realizar uma reflexão sobre os efeitos de sentido produzidos por tal apagamento (eixos I e II). Apesar de tal questão estar implícita nas perguntas *c* e *d*, ela poderia ser formulada de forma mais direta e clara e deveria contemplar o pronome *o*, uma vez que o apagamento dos referentes se inicia por seu uso, e esse é um recurso utilizado intencionalmente pelo autor do miniconto. Além disso, tal reflexão seria necessária ao aluno para atender ao que é solicitado no último item da pergunta *h*. Poderia, também, ser observado que não é mais tão comum a utilização desta variante em contextos menos monitorados, o que contemplaria o eixo III.

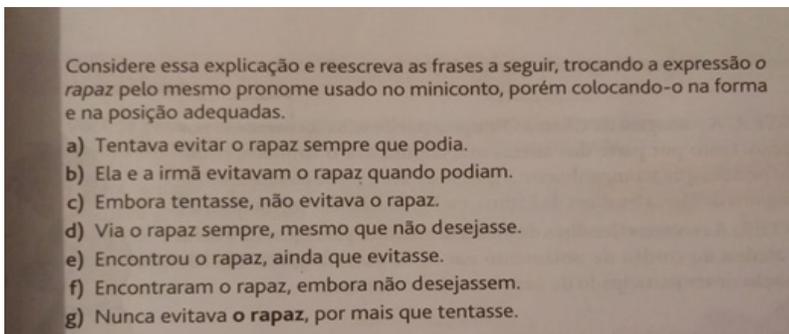
O exercício 4 é apresentado nas figuras 5 e 6.

Figura 5 – Exercício 4 do LD



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 74).

Figura 6 – Continuação do exercício 4 do LD



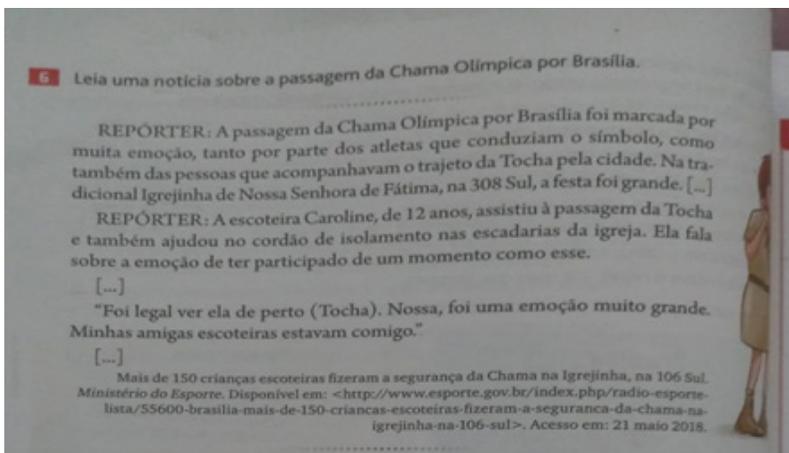
Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 75).

Nenhum dos três eixos é contemplado no exercício. Pede-se apenas que o aluno reescreva as frases de forma *adequada*, sem especificar a qual contexto comunicativo eles devem *adequar* as realizações. Há a tentativa de apenas fixar um conteúdo da gramática de modo tradicional. Pode-se constatar, então, que há, aqui, a possibilidade de a aprendizagem do aluno ser ampliada a ponto de contemplar a reflexão, a variação linguística e a produção de sentidos.

Isso colocaria o aluno em uma posição ativa no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para o seu necessário protagonismo.

Já no exercício 6, podemos ver que há uma preocupação em mencionar que a variante utilizada como exemplo no exercício corresponde a uma forma desprestigiada. A seguir, na figura 7, é apresentada parte do exercício do LD.

Figura 7 – Exercício 6 do LD



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 76).

É possível afirmar que estão contemplados no exercício os três eixos para o ensino de gramática de Vieira (2017, 2018), pois, como pode ser visto na figura 8, as duas primeiras perguntas referem-se à produção de sentidos (eixo II), embora não abordem um aspecto gramatical, já as outras se preocupam em fazer o aluno operar sobre sua própria língua

a partir da reflexão (eixo I) sobre a variação linguística (eixo III) que a construção *eu vi ela* evidencia.

Figura 8 – Continuação do Exercício 6 do LD

a) A notícia destaca a ação das crianças brasileiras. Como elas ajudaram a proteger a Chama Olímpica?

b) O repórter que produziu a notícia pediu o depoimento de uma das crianças. Que importância tem um relato desse tipo?

c) Releia a fala da escoteira Caroline sobre a experiência dela. Por que o produtor do texto anotou "(Tocha)"?

d) A construção *ver ela de perto* não segue as orientações da norma-padrão da língua portuguesa. Qual construção estaria de acordo com essa norma?

e) Por que, embora diferente do que recomenda a norma-padrão, o uso feito pela escoteira não é inadequado no contexto em que aparece?

f) Se a escoteira fosse relatar sua experiência em uma cerimônia na comunidade escolar, seria adequado que usasse a expressão *ver ela de perto*? Por quê?

g) A gravação da entrevista com a jovem escoteira contém o trecho transcrito a seguir.

.....

"Foi legal, tipo, vê ela de perto. Nossa, foi uma emoção muito grande. Minhas amigas, né?, tavam comigo."

.....

Por que foi necessário alterar a fala que seria colocada na notícia escrita? Descreva as adaptações feitas.

.....

Construções como *eu vi ela*, em que o pronome reto é usado no lugar do oblíquo, são comuns em algumas variedades linguísticas. Nas variedades urbanas de prestígio, entretanto, esse uso ocorre apenas em situações informais, sobretudo na fala.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 76).

Este exercício, diferentemente daquele apresentado nas figuras 5 e 6, especifica à qual variedade linguística se refere, além de distinguir a língua oral e escrita de forma eficiente, fazendo com que o aluno reflita que, dependendo do contexto comunicativo, há um tipo de linguagem a ser usado na fala e um tipo diferente na escrita. Além disso, ao final da página, os autores trazem uma informação complementar, explicando que a construção utilizada pela menina é desprestigiada em contextos formais. Cabe, entretanto, uma ressalva quanto

à pergunta *f*. Dependendo da forma como for conduzida a discussão em sala de aula, tal pergunta poderá levar a uma errônea conclusão de que, em uma comunidade escolar, só há espaço para um registro mais formal.

É possível afirmar que o LD sob análise contempla, ainda que não em todas as atividades apresentadas, os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2017, 2018), pois parte das atividades considera a reflexão sobre a língua, a produção de sentidos e a variação linguística, além de não utilizar a metalinguagem pela metalinguagem, já que primeiro são feitas as reflexões acerca do fenômeno analisado e somente depois se abrange a nomenclatura.

### **Considerações finais**

O LD é um material muito importante na sala de aula e, por conta disso, precisa receber a devida atenção, porque ele é a saída do(a) professor(a) que não recebe melhores recursos – para se aprimorar, estudar, se atualizar – e que não pode oferecer outros materiais a seus alunos.

Como mostraram os resultados desta pesquisa, embora os três eixos propostos por Vieira (2017, 2018) tenham, de alguma forma, sido contemplados no LD sob análise, há espaço para um aprofundamento da abordagem de fenômenos gramaticais e, conseqüentemente, para a

proposição de uma efetiva e produtiva análise linguística. A análise aqui apresentada mostra que há uma oscilação entre uma abordagem tradicional e outra que se apropria de resultados de estudos linguísticos. Tal oscilação, manifestada não apenas em livros didáticos, deixa o(a) professor(a) de língua portuguesa submerso(a) em constantes dúvidas de qual posição assumir. A responsabilidade sobre essa situação não é somente do livro didático, mas também da teoria linguística e dos documentos oficiais, que dão subsídios para importantes reflexões, mas ainda não indicam, de forma abrangente, caminhos metodológicos possíveis.

Apesar de sua importância nas aulas, é possível notar, a partir dos resultados apresentados, que os professores não podem ficar limitados à utilização do LD. Uma análise crítica do material disponível aos professores depende de uma formação inicial e continuada de qualidade, que lhes permita observar as lacunas existentes e as possibilidades de reflexão que elas abrem. Trata-se, portanto, de uma questão bastante complexa e de um desafio constante para a educação brasileira.

## Referências

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 25-67, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, p. 163-184, 1996.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; CANDIDO, Denise. A prática de análise linguística nos livros didáticos: um estudo comparativo. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, v. 11, n. 11, p. 63-93, 2016.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, Djane Antonucci (Org.) *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 51-78, 2007.
- HEINECK, Francieli; PITON, Francieli Matzenbacher. A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção. *Domínios de Lingu@gem*, v. 8, n. 1, p. 439-458, 2014.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2020.
- OLIVEIRA, Solange Mendes. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 5, n. 9, p. 1-30, 2007.
- ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e contexto. In: VIEIRA, Silvia

Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, p. 237-258, 2008.

ROCHA, Laís França Campos. Práticas de análise linguística: uma análise em livro didático. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 2, p. 211-238, 2017.

SANTANA, Juliana Magalhães Catta Preta de. *Diagnose e ensino de pronomes: um estudo sobre a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa no Português brasileiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, 2016.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JR., Lucrécio Araújo de (Orgs.). *Escola, ensino e linguagens: propostas e reflexões*. Natal: EDUFRRN, p. 78-104, 2017.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, p. 47-59, 2018.

### **Shéren Salvo Freire**

Mestranda em Letras, Linguagens, Linguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa, 2022.

Voluntária no grupo de pesquisa “Língua POA”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3115819893573032>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9631-0713>.

E-mail: [sherenfreire@gmail.com](mailto:sherenfreire@gmail.com).

### **Taíse Simioni**

Doutora em Letras, Teoria e Análise Linguística, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

Professora da Universidade Federal do Pampa – campus Bagé.

Pesquisadora do grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem de línguas:

uma abordagem quantitativa”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3732204030388531>.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-9778-7393>.

E-mail: [taisesimioni@gmail.com](mailto:taisesimioni@gmail.com).