

ESTRATÉGIAS DE PREENCHIMENTO DA POSIÇÃO ACUSATIVA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE GRAMÁTICAS DESCRITIVAS, PRESCRITIVAS E LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ADOTADOS EM PERNAMBUCO¹

Gleisy Patrícia de Souza Bezerra²

RESUMO: Neste artigo, apresenta-se uma análise contrastiva sobre as estratégias de preenchimento da posição acusativa, com foco no que é contemplado: (i) pelas gramáticas descritivas do PB, tendo em mente os contextos linguísticos e sociais de sua ocorrência, (ii) pela abordagem prescritiva das gramáticas sobre o tipos de estratégia selecionada e (iii) pela abordagem dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LP) adotados em Pernambuco destinados a alunos do 7º ano, levando em conta se contemplam uma reflexão sobre diferentes estratégias, atendendo, assim ao que está previsto na BNCC. Ancorada na Sociolinguística Variacionista (LABOV [1972] 2008); WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006), será levado em conta o uso variável de quatro variantes que preenchem a posição acusativa (a saber: o clítico, o objeto nulo, o pronome lexical e o sintagma nominal) que são condicionadas por fatores linguísticos e sociais (TARALLO E DUARTE (1988), MATTOS E SILVA (2003)). Tomando por base que, na BNCC (BRASIL, 2018), está previsto o trabalho com a variação linguística, esta investigação inscreve-se na interface teoria e prática, a fim de verificar se as propostas de atividades dos livros didáticos contemplam todas as variantes. Ademais, essa proposta ganha relevância porque, até onde temos verificado, são ainda escassas pesquisas no âmbito da Sociolinguística no estado de Pernambuco que se voltem ao tratamento da variação linguística em livros didáticos no âmbito morfossintático. A investigação ora desenvolvida busca contribuir com o processo ensino-aprendizagem da variação a partir de discussões que podem servir como pontos de partida para novas reflexões por parte de professores de LP.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto Direto; Variação; Gramática; Livro Didático; Ensino

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis contrastivo sobre las estrategias para llenar la posición acusativa, centrándose en lo contemplado: (i) por las gramáticas descriptivas del portugués brasileño, teniendo en cuenta los contextos lingüísticos y sociales de su ocurrencia, (ii) por el enfoque prescriptivo de las gramáticas sobre los tipos de estrategia seleccionada y (iii) por el enfoque de los libros didácticos en lengua portuguesa (LP) adoptados en Pernambuco para estudiantes de 7º grado, teniendo en cuenta si contemplan una reflexión sobre diferentes estrategias, cumpliendo así con lo previsto en el BNCC. Anclado en la Sociolingüística Variacionista (LABOV [1972] 2008); WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006), se tendrá en cuenta el uso variable de cuatro variantes que llenan la posición acusativa (a saber: el clítico, el objeto nulo, el pronombre léxico y el sintagma nominal), las cuales están condicionadas por factores lingüísticos y sociales (TARALLO E DUARTE (1988), MATTOS E SILVA (2003)). Partiendo de que en el BNCC (BRASIL, 2018) está previsto trabajar con variación lingüística, esta investigación forma parte de la interfaz teoría y práctica, con el fin de verificar si las propuestas de actividades en los libros didácticos incluyen todas las variantes. Además, como hemos comprobado, son aún escasas las investigaciones en el ámbito de la Sociolingüística en el estado de Pernambuco que se centren en el tratamiento de la variación lingüística em libros didácticos en el ámbito morfosintático. La investigación aquí desarrollada busca contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de la variación a partir de discusiones que puedan servir como punto de partida para nuevas reflexiones por parte de los profesores de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Objeto Directo; Variación; Gramática; Libro Didático; Enseñanza.

¹ Trabalho apresentado na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*, ministrada pelo Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob orientação da Profa. Dra. Claudia Roberta Tavares Silva. E-mail: claudia.rtsilva@ufrpe.br

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela UFRPE, *campus* Dois Irmãos. E-mail: gleisypatricia2016@gmail.com

Palavras iniciais

Partindo da realidade vivenciada em sala de aula, observamos que os alunos apresentam, em sua oralidade, variantes linguísticas advindas do seu meio social que não estão previstas nas gramáticas prescritivas, a exemplo de usos no âmbito da morfossintaxe como a ausência de concordância nominal e verbal (ex.: *Os **livro** parece interessante.*) e do uso de pronome lexical na posição de objeto direto (ex.: *Eu entreguei **ele** (=o caderno) à professora.*). Além disso, quanto aos diferentes contextos comunicativos (se formais ou informais), os alunos podem adequar seus usos linguísticos. Por exemplo, em contextos de apresentação de seminários que exigem um maior grau de monitoramento da língua, é possível encontramos mais usos da variante padrão, ao contrário do que poderia ocorrer em conversas informais entre amigos na sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) ao dizer que, “[q]uando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”. Sendo assim, os professores de Língua Portuguesa (doravante LP) precisam reconhecer e valorizar os diversos usos da língua no contexto escolar e não denominar como “erros de português” aquelas formas que não estão previstas nos manuais gramaticais, reproduzindo a estigmatização do preconceito linguístico decorrente do preconceito social (BAGNO, 2009). Para que ocorra o respeito linguístico nesse contexto diante dos fenômenos de variação linguística entendida aqui como “duas ou mais formas que se alternam em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.” (TARALLO, 1985) (ex.: *eu não **o** encontrei ~eu encontrei **ele***), está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b, p. 82): “Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística”.

Os professores de LP precisam ter em mente que o Português Brasileiro (doravante PB) é uma das variedades do português que precisa ser trazida para o debate em sala de aula, a qual está passando por significativas e importantes mudanças ao longo dos tempos. Nesse debate, portanto, espera-se que não só a norma culta seja objeto de reflexão, mas também a norma popular. Segundo observa Castilho (2019, p. 90), “as sociedades humanas são restritivas a respeito da variação linguística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, popular”.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a diversidade linguística decorre fundamentalmente do fato de a língua não só ser fruto de um processo histórico, mas também ideológico-político. Nessa acepção, deve-se fomentar e promover uma educação integral ao aluno de forma que se constitua um ser agente que entenda a língua como objeto de poder e de interação de opinião ativa e responsiva dos usos linguísticos em diferentes modalidades da língua:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coerciva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 12)

Em outras palavras, a educação integral a que nos referirmos deve lutar contra todas as formas de preconceito linguístico no ambiente escolar, haja vista que a heterogeneidade linguística é estruturada e ordenada, sendo fundamental para a construção da identidade sociolinguística dos falantes (LABOV [1972] 2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006). Sob essa perspectiva, a construção de currículos e de propostas pedagógicas deve contemplar a construção identitária dos estudantes através da língua, conforme observado na BNCC (2018, p. 13):

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Tendo como objeto de estudo a heterogeneidade linguística, a Sociolinguística Variacionista (LABOV [1972] 2008); WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006) traz um novo olhar aos estudos da linguagem ao defender a intrínseca relação língua e sociedade e, por conseguinte, condicionamentos internos e externos à língua que estruturam essa heterogeneidade. É sob essa perspectiva

teórica que este trabalho investigativo se fundamenta e, para tanto, centramos nossa atenção em um fenômeno linguístico variável amplamente estudado no PB, a saber: as estratégias de preenchimento da posição acusativa representadas por quatro variantes - (i) sintagma nominal (cf. (1a)), (ii) pronome lexical (cf. (1b)), (iii) categoria vazia (cf. (1c)) e (iv) clítico acusativo (cf. (1d)):

“Uma resposta à questão:

(1) Há quanto tempo você conhece **a Maria**?

Poderia desencadear, em princípio, uma das seguintes respostas:

(1a) Eu conheço **a Maria** há muitos anos.

(1b) Eu conheço **ela** há muitos anos

(1c) Eu conheço (*e*)³ há muitos anos.

(1d) Eu **a** conheço há muitos anos.

(TARALLO; DUARTE, 1988, p. 49-50 apud MATTOS E SILVA, 2003, p. 66)

Sintetizando algumas conclusões de Tarallo e Duarte (1988), Mattos e Silva (2003, p. 66-67) elenca os seguintes contextos linguísticos (cf. (2)) e sociais (cf. (3)) que favorecem o uso das quatro variantes:

- (2)a. “o uso do clítico acusativo (1d) fica restrito a formas verbais simples do indicativo, a estruturas SVO e ao traço (+ animado) do objeto;
 - b. o pronome lexical (1b) é favorecido por estruturas sintáticas complexas, com predicativo ou objeto sentencial, associado ao traço (+animado) do objeto;
 - c. a categoria vazia (1c) é fortemente condicionada pelo traço (-animado) do objeto;”
-
- (3)a. “a categoria vazia é a estratégia preferida, situando-se entre 60% a 70%;
 - b. o clítico acusativo varia desde a completa ausência (nos jovens entre 15 e 17 anos, cursando o 1º grau e falantes com mais de 46 anos, com 1º grau) até 6,4% de ocorrências na fala de informantes com mais de 46 anos, com 3º grau. [...]

³ Trata-se da categoria vazia (do inglês, (*e*)*mpty*). Também chamada de pronome nulo ou anáfora zero.

- c. o pronome lexical tem ocorrência de 23% na fala de jovens de 1° grau, decresce na medida em que sobem faixa etária e escolaridade, chegando a 9,8% entre informantes com 3° grau e está condicionado à complexidade maior da estrutura em que o objeto aparece. [...]
- d. Entre os falantes da faixa etária e escolaridade alta, dizem, ainda, há preferência pelos sintagmas nominais lexicais (1a).”

Ademais, refletindo sobre o ensino de LP com base nesses usos variáveis do PB, Mattos e Silva (2003, p. 68) conclui:

Aos professores de português caberia ter conhecimento da complexidade dessa variação para melhor conduzir o seu ensino no sentido de não assoberbá-lo com as regras de uso dos clíticos, mas encaminhá-lo no sentido das ‘estratégias de esquiva’ em relação ao pronome lexical, marcado como socialmente estigmatizado em estruturas sintáticas simples, as mais transparentes aos interlocutores.

Partindo, portanto, dessas considerações, temos como objetivo central realizar uma análise contrastiva entre as gramáticas descritivas do PB (cf. BAGNO, 2011; PERINE, 2016 e CASTILHO, 2019) resultantes de pesquisas linguísticas, as gramáticas prescritivas (cf. ALMEIDA, 1975; BECHARA, 2006 e CUNHA E CINTRA, 2013) e os livros didáticos de LP adotados em Pernambuco (cf. COSTA; NOGUEIRA. MARCHETTI, 2018; OLIVEIRA; LUCY, 2018), tendo em mente, por exemplo, se estes últimos atendem ao que está previsto na BNCC para a abordagem da variação linguística na escola, servindo como material auxiliar à reflexão dos condicionamentos internos e externos ao fenômeno variável em análise.

Para a realização da análise empreendida neste trabalho, adotamos, além do método comparativo, método indutivo, haja vista que, a partir da observação das obras escolhidas, foi possível elaborar tendências de análise sobre o fenômeno. Por seu uma pesquisa documental, nosso foco de atenção volta-se (i) ao que é contemplado pelas gramáticas descritivas sobre as estratégias de preenchimento da posição do objeto, tendo em mente os contextos linguísticos e sociais de sua ocorrência; (ii) à abordagem prescritiva das gramáticas sobre o tipo de estratégia selecionada e (iii) à abordagem dos livros didáticos, levando em conta se

contemplam uma reflexão sobre essas diferentes estratégias, atendendo, assim, ao que está previsto na BNCC.

Por ser uma pesquisa que se inscreve na interface teoria e prática, a abordagem contrastiva aqui proposta ganha relevância porque, até onde temos verificado, são ainda escassas pesquisas no âmbito da Sociolinguística no estado de Pernambuco que se voltem ao tratamento da variação linguística no âmbito morfossintático. Em adição, esperamos contribuir com o processo ensino-aprendizagem da variação linguística a partir de discussões que podem servir como pontos de partida para novas reflexões não só por parte de professores de LP que estão em formação, mas também por parte daqueles que já atuam em sala de aula.

Visando, portanto, à realização da análise contrastiva, este artigo encontra-se assim estruturado: na seção 2, abordamos o quadro teórico visando à correlação entre a Sociolinguística Variacionista e a Sociolinguística Educacional; na seção 3, centramos a atenção na comparação entre as gramáticas descritivas do PB e as gramáticas prescritivas para, na seção 4, verificarmos, a partir da comparação entre a BNCC e os livros didáticos de LP adotados em Pernambuco, se esses livros atendem ao que está previsto nesse documento oficial, o qual evidencia intersecções com os resultados de estudos linguísticos a partir, por exemplo, da abordagem dada à diversidade linguística no Brasil. Por fim, apresentamos nossas considerações finais que reúnem os principais resultados alcançados.

2 O quadro teórico

2.1 Sob os pilares da Sociolinguística Variacionista

Por volta de 1960, é proposta por William Labov a Sociolinguística Variacionista, teoria empírica (LABOV, [1972] 2008, p. 259) que visa estudar a relação entre a variação e mudança da língua no contexto social (LABOV [1972] 2008, p. 184). Para Labov, a variação é intrínseca à toda e qualquer língua, não sendo a heterogeneidade “caótica”, pois é ordenada a partir de condicionamentos linguísticos e sociais. Trata-se, por conseguinte, de uma heterogeneidade linguística estruturada e sistematicamente ordenada (LABOV [1972] 2008, p. 78). Nesse sentido, focalizam-se os múltiplos usos da língua utilizados por uma comunidade de

fala, valendo referir que a competência comunicativa é central nessa abordagem, a qual é entendida como a adequação da língua aos diversos contextos comunicativos.

Vale referirmos que, para que haja variação, “duas formas ou mais formas devem coocorrer no mesmo contexto, mantendo o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 1985). A essas diferentes formas, dá-se o nome de variantes que se constituem da variante padrão, a forma de prestígio encontrada nos manuais gramaticais, e a forma não-padrão, em geral, considerada estigmatizada. Portanto, toda variável linguística é constituída por um conjunto de variantes. A escolha de uma variante, em detrimento de outra, decorre, conforme já enunciado, da influência de fatores internos e externos à língua.

Ademais, Labov ([1972] 2008) afirma que, a língua por ser plural, desempenha funções sociais e pessoais. Assim, para Labov ([1972] 2008, p. 259), “o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala”. Ou seja, embora os falantes usem a mesma língua, o uso das variantes linguísticas pode diferenciá-los, haja vista que, segundo esse linguista, três funções podem ser desempenhadas pelas variantes: (i) indicador de diferenças sociais construídas a partir da estratificação social, (ii) diferenciador de estilos e (iii) marcador de uma dada comunidade. A partir de um enfoque empírico, que parte da observação dos múltiplos usos linguísticos, Labov conclui que “[q]uanto mais se sabe de uma língua, mais se pode descobrir dela.”

Partindo dos pressupostos da Teoria da Variação Linguística mencionados nesta subseção, abordaremos, na próxima subseção, o campo de investigação da Sociolinguística Educacional que articula esses pressupostos ao processo ensino-aprendizagem de uma língua, tendo como objetivo central o trabalho com a variação linguística na sala de aula.

2.2 Sociolinguística Educacional: breves incursões

Por volta de 1980, resultados de pesquisas linguísticas começam a chegar à escola alertando sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística Coelho (et al. 2010), visando a uma nova postura, a um olhar mais humano do professor na seleção de conteúdos e metodologias de ensino como garantias de promoção do respeito linguístico a partir do reconhecimento, valorização e estudos

das formas linguísticas variáveis. Sob esse enfoque, Bagno (2004, p. 10) defende a importância de se

converter a sociolinguística num instrumento de luta contra toda a forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem. Porque não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade, é preciso, também, transformá-la.

Ao compreender que a língua é heterogênea e que os diversos falares dos alunos em sala de aula evidenciam sua identidade social, os docentes, embasados nos pressupostos da Sociolinguística, desenvolverão práticas que não se sustentam no fato de haver “falar mais correto” do que o outro, variedade linguística superior a outra e nem tampouco supremacia da língua escrita sobre a língua falada. Segundo Bortoni-Ricardo (2004) cabe aos docentes não só tomarem consciência de que seus alunos usam variantes linguísticas, como também eles próprios, haja vista a heterogeneidade intrínseca ao PB. Segundo ela, “[...] nós. Professores, precisamos tomar plena consciência dos usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105). E ainda,

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. [...] Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42)

Baseados no que nos diz os documentos oficiais sobre o ensino de LP, assumimos a importância de uma prática pedagógica que seja sensível aos saberes dos alunos, tendo como um dos objetos de ensino a variação linguística (BRASIL, 2018, p. 67) a partir de uma aprendizagem colaborativa que, segundo Freitas (2009, p. 1),

É considerada um recurso na área da educação ou uma estratégia. Os participantes trazem experiências e conhecimentos diversificados, previamente adquiridos ou construídos e interagem para criar um conhecimento compartilhado. [...] No contexto da aprendizagem colaborativa são propiciadas situações de aprendizagem nas quais todos aprendem com todos; isso ocorre em um ambiente cujas características são a ausência de hierarquia formal, o respeito mútuo às diferenças individuais e a liberdade

para expor ideias e questionamentos. Os objetivos pessoais combinam com os objetivos coletivos.

Sobre os PCNs de LP, a diversidade linguística trazida pelos alunos deve ser objeto de reflexão e de valorização no âmbito escolar. Como propostas de atividades que contemplem os fenômenos de variação, prevê-se a “elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos” (BRASIL, 1988, p.83), quebrando, assim, a ideia de homogeneidade linguística e promovendo a valorização dos diversos falares e o reconhecimento de que todo aluno, como falante nativo do PB, já sabe sua língua antes de ingressar na escola. Para Bagno (2009, p. 51), “[t]odo falante nativo de uma língua sabe essa língua. Saber uma língua, na concepção científica da linguística moderna, significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. Esse conhecimento intuitivo da língua pode ser observado na construção sintática das seguintes frases, quando o falante nativo do PB não diz:

- (4)a. O de Pedro livro é – em vez de – O livro é de Pedro,
- b. Evaldo gosta exercícios físicos – em vez de – Evaldo gosta de exercícios físicos
- c. Clarice lê dos livros – em vez de – Clarice lê os livros.”

(BECHARA, 2006, p. 8)

- (5)a. *⁴Eu vamos te ajudar.
- b. *Mamãe veio ao baile sem meias e eu vim de.
- c. *Ela tá namorando um baixo. (cf. ... um baixinho).
- d. * Ele é um ruim dentista. (cf. ... um mal dentista)

(PERINI, 2016, p. 58)

Partindo da discussão em torno do aporte teórico adotado neste estudo e, conforme o que orienta a BNCC, é importante que o professor de LP promova aulas que ampliem a competência comunicativa dos alunos a partir de reflexões sobre a variação linguística,

⁴ O uso do asterisco indica que a frase é agramatical.

Cabem também reflexões sobre o fenômeno da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. (BRASIL, 2018, p. 77)

3 O que dizem as gramáticas descritivas e prescritivas sobre o preenchimento da posição de objeto direto no português brasileiro?

Ao longo de décadas de pesquisas foram observadas mudanças significativas na gramática do PB, o que levou linguistas a elaborar gramáticas de referências sob a perspectiva descritiva cujo foco é descrever a língua como ela é e não como deve ser. Para tanto, focalizaremos, na seção 3.1, o viés da prescrição gramatical (cf. ALMEIDA, 1975; BECHARA, 2006 e CUNHA E CINTRA, 2013) e, na seção 3.2, o viés das gramáticas descritivas (cf. BAGNO, 2011; PERINI, 2016 e CASTILHO, 2019).

3.1 O enfoque das gramáticas prescritivas

Conforme constam nos manuais gramaticais, o objeto direto desempenha a função sintática de complementador de verbos transitivos diretos. Almeida (1975) afirma que “[o]beto direto são os verbos cuja ação passa diretamente para a pessoa ou coisa sobre que recai a ação - não colocamos nenhuma preposição. Exemplo: Pedro estudou a lição” (ALMEIDA, 1975, p. 145). Além disso, “[p]ara identificar o objeto de uma oração fazemos uma pergunta a que ou a quem em **depois** do verbo. “Objeto Direto corresponde ao caso oblíquo latino chamado **acusativo**.” (ALMEIDA, 1975, p. 382). Esse constituinte pode ser representado por sujeito simples (cf. (6a)) e por sujeito composto (cf. (6b)):

(6)a. Vi **a casa de João**.

b. Quero **estudar e viajar**”.

(ALMEIDA, 1975, p. 383)

Em se tratando do preenchimento da posição acusativa, o gramático só se refere ou ao sintagma nominal (cf. (6)) ou ao pronome oblíquo (a que chamamos aqui de clítico acusativo). Nesse último caso, temos as seguintes menções:

- “em se tratando do objeto direto preposicionado, admite a colocação da preposição **a**, quando for constituído de formas pronominais mim, ti, si, ele, nós, vós, eles, elas:”

(7) “Levei a ele”.

(ALMEIDA, 1975, p. 383)

Sobre essa estrutura, em particular, destaca Almeida (1975, p. 384):

Não devemos pensar que é errado dizer “levei a ele” [...] em vez de “levei-o” [...]. **O que é errado, erradíssimo, é dizer “levei ele”** [...]. O que não devemos é abusar dessa construção. (grifo meu).

Conforme verificamos, é clara a postura prescritiva de considerar “erro” o uso do pronome lexical na posição acusativa, o que é endossado por Almeida (1975, p. 385) ao dizer que “[...] **Muito certas**, portanto, são as seguintes construções (grifo nosso)”:

(8)a. “Amando-**o** e aos seus irmãos...”

b. “Saúdo-**o** e aos seus parentes”

c. Detesto-**o** e aos demais que o acompanham” [...].

(ALMEIDA, 1975, p. 385)

De igual modo, Cunha e Cintra (2013, p. 154) explicam que 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”. Ao contrário de Almeida (1975), eles expandem a forma como esse constituinte pode ser representado que não se reduz apenas a substantivos, tal como abaixo evidenciado:

a) *substantivo*: “Não recebo **dinheiro** nenhum.” (C. Drummond de Andrade)

- b) *pronome (substantivo)*: “Nunca **o** interrompi.” (Alves Redol).
- c) *numeral*: “Nunca achou **dois** ou **três**?” (A. Abelaira)
- d) *palavra ou expressão substantivada*: “Tem **um que** de inexplicável.”
(Gonçalves Dias)
- e) *oração substantiva (objetiva direta)*: “Não quero **que fique triste**.” (J. Régio)
- f) *mais de um substantivo ou mais de um dos seus equivalentes*: “Tomara-lhe **a mulher e a terra**, mas mandara-lhe entregar **o milho e as abóboras** que nela encontrara.” (Castro Soromenho)

(CUNHA; CINTRA, 2013, p. 154-155)

Conforme verificamos acima, não há nenhuma referência ao pronome lexical e à categoria vazia. A única referência ao pronome lexical encontra-se no trecho a seguir:

Na fala vulgar e familiar do Brasil que é muito frequente o uso do pronome ele (s), ela (s) como objeto direto em frases do tipo: “Vi **ele**.” “Encontrei **ela**” Embora essa construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV, **deve ser hoje evitada**. (CUNHA E CINTRA, 2013, p. 302, grifo meu).

Embora reconheçam que o pronome lexical diacronicamente foi uma forma usada nos séculos XIII e XIV e que, na atual sincronia, tem sido usada na “fala vulgar e familiar”, prescrevem que essa estratégia que **deve** ser evitada, desvalorizando, assim, um uso legítimo do PB que, conforme pontuam, é comum em contextos específicos.

Os autores advertem, de forma crítica, que “Convém, no entanto, não confundir tal forma com a perfeitamente legítima, onde o pronome funciona como objeto direto” (CUNHA E CINTRA, 2013, p. 302):

- a) quando, antecedido da preposição **a**, repete o objeto direto enunciado pela forma normal átona (o, a, os, as):

(9) “Não sei de **elas** me compreendem
Nem se eu as compreendo a **elas**.” (F. Pessoa)

b) quando precedido das palavras **todo** ou **só**:

(10) “- Conheço bem todos **eles**.” (H. Sales)

(CUNHA E CINTRA, 2013, p. 302-303):

Por sua vez, Bechara (2006, p. 25) define também o objeto direto como “o complemento verbal não introduzido por preposição”. Ao contrário de Almeida (1974) e Cunha e Cintra (2013), não apresenta as formas de como esse constituinte pode se realizar, mas testes estruturais que podem identificá-lo, a saber:

- substituição pelos pronomes átonos *o*, *a*, *os*, *as* que marcam gênero e número do substantivo objeto direto:

(11)a. “O caçador feriu **o leão**.”

b. “O caçador feriu-**o**.”

c. “O caçador **o** feriu.”

(BECHARA, 2006, p. 35, grifo nosso).

- transformação da voz ativa em passiva, o sujeito passa a agente da passiva precedido da preposição *por* (per na combinação) e o objeto direto passa a sujeito, à esquerda do verbo:

(12) “O caçador feriu o leão > O leão foi ferido pelo caçador.”

(BECHARA, 2006, p. 35)

- verificação do objeto direto como resposta às perguntas *a quem?* (para pessoa) e *que?* ou *o quê?* (para coisa) feitas após a sequência sujeito + verbo:

(13) “O caçador viu o companheiro.

O caçador viu a quem? > O companheiro. (obj. direto).”

(14) “O tiro acertou o muro.

O tiro acertou o quê? > o muro. (obj. direto).”

(BECHARA, 2006, p. 35).

- transposição (topicalização) do objeto da esquerda do verbo, o que permite, sem ser obrigatória, a presença do pronome pessoal o, a, os, as junto ao verbo, repetindo o objeto direto transposto:

(15)a. “O caçador viu **o lobo**. /

b. **O lobo** o caçador **o** viu. (ou viu-o). /

c. O lobo viu-o caçador.”

(BECHARA, 2006, p. 35, grifo nosso)

Conforme vimos nos exemplos acima extraídos da gramática de Bechara (2006), das quatro estratégias de preenchimento da posição de objeto direto, somente duas estão contempladas, a saber: o sintagma nominal e o pronome clítico. Um aspecto curioso é que, ao contrário de Almeida (1975) e Cunha e Cintra (2013), esse autor não se pronuncia sobre o uso do pronome lexical pleno.

3.2 O enfoque das gramáticas descritivas

É fato que vários estudos linguísticos têm investigado o fenômeno variável ligado às estratégias de preenchimento da posição acusativa no PB cujos resultados têm sido contemplados nas gramáticas descritivas dessa variedade do português tal como discorreremos a seguir.

Analisando, inicialmente, a Gramática pedagógica do português brasileiro, de Bagno (2011), verificamos que as quatro estratégias elencadas por Tarallo e Duarte (1988) na introdução deste artigo estão contempladas, a saber:

a) **clítico** (pronome oblíquo)

(16) Procurei o gato pela rua toda, mas não **o** encontrei em lugar nenhum.

b) **ele-OD** (objeto direto)

(17) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **ele** em lugar nenhum.

c) **pronome nulo** (anáfora zero)

(18) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei \emptyset em lugar nenhum.

d) **SN** (sintagma nominal)

(19) Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **o gato** em lugar nenhum.

(BAGNO, 2011, p. 470).

Partindo da visão prescritiva das gramáticas apresentada na seção 3.1, é possível compreendermos porque Bagno (2011) intitula a seção 10.9.2 de “A vitória do objeto nulo”. Para ele, a tradição gramatical do português “só reconhece uma estratégia de retomada anafórica de objeto direto de não-pessoa: os clíticos **o, a, os, as.**” (BAGNO, 2011, p. 470).

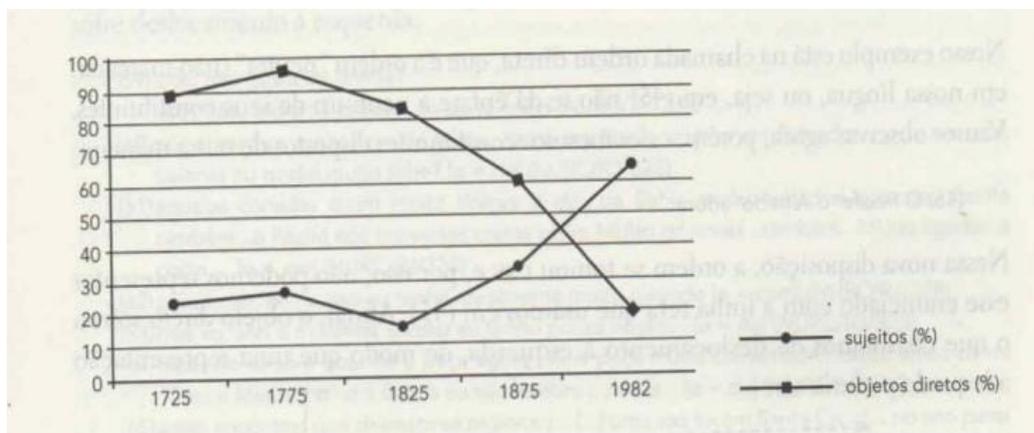
Retomando a pesquisa de Duarte (1989), Bagno (2011) verifica que essa linguista obteve os seguintes resultados percentuais para o uso das quatro estratégias na língua falada: clítico (4,9%), ele-OD (15,4%), pronome nulo (62,6%) e SN anafórico (16,1%), o que aponta para o fato de “que o pronome nulo é, de longe, a estratégia de retomada anafórica preferida pelos brasileiros, falantes de todas as variedades linguísticas (BAGNO, 2010, p. 471). E ainda, “qualquer falante da língua sabe que existe uma drástica diferença na frequência de uso de cada uma delas”. (BAGNO, 2010, p. 470).

Adicionalmente, a partir de dados coletados do projeto Norma Urbana Culta (NURC), Bagno (2011, p. 471) verifica que um resultado que vai na direção dos de Duarte (1989): clítico (0,6%), ele-OD (3,6%) e pronome nulo (95,8%). Segundo ele, “[e]ssa preponderância absoluta do pronome nulo tem sérias consequências para a descrição da gramática do PB e também, é claro, para o ensino de língua na escola” (BAGNO, 2010, p. 471).

A abordagem dada ao fenômeno em análise amplia-se com a retomada aos resultados da pesquisa diacrônica realizada por Tarallo (1993) que discutiu o processo de mudança na gramática do PB evidenciado pelo aumento de sujeitos plenos (ou seja, realizados foneticamente) e ao decréscimo de objetos plenos. Observe-se que, no gráfico, a seguir, “a **explicitação do sujeito** foi se tornando cada vez mais

frequente, ao mesmo tempo em que o **apagamento do objeto** conquista mais terreno” (BAGNO, 2010, p. 471):

Gráfico 1: O sujeito pleno e o objeto nulo - Tarallo (1993)



Fonte: Tarallo (1993) apud Bagno (2010, p. 471)

Interseccionando também resultados de pesquisas sincrônicas e diacrônicas, Castilho (2019 p. 301), em sua *Gramática do Português Brasileiro*, afirma que “[o]s estudos descritivos e diacrônicos sobre o objeto direto [...] tomaram em conta as transformações no quadro dos pronomes pessoais, e sua repercussão no preenchimento dessa função.” Diante disso, observem-se algumas propriedades do objeto direto no PB:

“(i) é proporcional aos pronomes pessoais acusativos ele/o

- (20)a. João pôs **o livro** na estante
b. João pôs **ele/ o** pôs na estante.\

(ii) assume, na oração passiva, a posição de sujeito:

- (21) **O livro** foi posto por João na estante.

(iii) pode ser representado por sintagma nominal de núcleo pronominal (cf. (22a)) ou nominal (cf. (22b)) e por sentença substantiva objetiva direta (cf. (22c)), colocando-se habitualmente após o verbo:

- (22)a. Viu-**me** na rua.
- b. Viu **o rapaz** na rua.
- c. Disse **que viu o rapaz na rua**.

(iv) tem papel temático / paciente/, mesmo com verbos causativos:

(23) O passageiro **desceu** o pacote.

(v) pode ser omitido na sentença:

(24) Viu \emptyset^5 na rua.”

(CASTILHO, 2019, p. 300-301).

A partir dessas propriedades, observamos que algumas constam nas gramáticas prescritivas, exceto as propriedades (i), (iv) e (v). Sobre a primeira e a última propriedade, em particular, há o reconhecimento de todas as estratégias de preenchimento da posição objeto e, portanto, não se nega a diversidade linguística no Brasil. Fortalecendo sua discussão, Castilho ressalta o pioneirismo da pesquisa diacrônica de Tarallo (1983) que evidencia a maior frequência de uso da categoria vazia em razão da “mudança sofrida pelos clíticos e o seu desaparecimento da gramática⁶ do PB” (CASTILHO, 2019, p. 301). Tal pesquisa abriu o campo para a realização de novos estudos sobre essa temática, a exemplo das pesquisas de Duarte (1989) e Cyrino (1997).

Ademais, observando as propriedades fonológicas dos clíticos apresentadas por Cyrino (1997), Castilho (2019, p. 303) afirma:

Ora, os clíticos têm propriedades fonológicas diferentes no português. Alguns têm uma estrutura silábica (consoante-vogal), com em *me*, *te*, *se* e outros perderam o ataque silábico, como *o*, vindo do português arcaico *lo*, e suas variações de gênero e número.

⁵ Símbolo usado para identificar a categoria vazia.

⁶ Trata-se da gramática internalizada.

Com base nisso, a direção de cliticização fonológica não é a mesma no português europeu (PE) e no PB: naquela “é enclítica, movimentando-se da direita para a esquerda, como em Quem-**me** vê?, Não-**te** vi, [...] o que impede iniciar sentença por clíticos. No PB, ela é proclítica, movimentando-se da esquerda para a direita, como em Já te-vi, João vai te-ver, [...] o que permite iniciar a sentença por clíticos.” (CASTILHO, 2019, p. 303).

Em linhas gerais, reunindo os resultados de Cyrino (1997), quatro aspectos são verificados:

(i) aparecimento da construção do objeto direto nulo, (ii) aparecimento da construção do objeto **ele**, (iii) mudança na direção da cliticização, e (iv) desaparecimento do **o**. Estudos sincrônicos mostram que a sobrevivência deste clítico se deve a ação da escola, e por isso ele é mais frequente na língua escrita. (CASTILHO, 2019. p.304).

Por sua vez, Perini (2016) em sua Gramática descritiva do português brasileiro ao analisar os pronomes no PB, afirma que “são um bicho-papão tradicional da gramática do português”. (PERINI, 2016. p. 154). Nessa variedade do português, conforme apresentado no quadro 1, os pronomes pessoais oblíquos são formas alternativas dos pronomes pessoais, sendo “as formas entre parênteses de uso restrito em partes do território brasileiro e tendo o reflexivo só uma forma oblíqua” (PERINI, 2016. p. 154).

Quadro 1: Pronomes pessoais: retos e oblíquos

Forma reta	Forma oblíqua
eu	me, mim -migo
você, tu	te, (-tigo), (ti), (lhe)
ele, ela	---
nós	nos, -nosco
vocês	---
eles, elas	---
[reflexivo]	se

Fonte: Perini (2016, p. 154)

Sobre os pronomes lexicais (isto é, as formas retas dos pronomes), em particular, Perini (2010, p. 155) afirma que “[a]lguns pronomes só têm uma forma, que vale para todas as funções. É o caso de **ele, ela, eles, elas** que variam quando em funções diferentes”. No quadro acima, em que são comparadas as formas retas com as formas oblíquas, a gramática apresenta o **lhe** como oblíquo de segunda pessoa - e não de terceira pessoa como prescreve a tradição gramatical-, deixando ausentes do paradigma as formas oblíquas de segunda pessoa do singular e plural e de terceira pessoa do plural por serem de “uso restrito no PB” (PERINI, 2016, p. 155) “ou seja, não considera as formas **o, a, os, as, -no, -nas, -lo, -las** etc. Como pertencentes ao paradigma pronominal oblíquo da gramática internalizada do falante do PB, o que nos parece coerente com os resultados das pesquisas atuais de base gerativa” (SILVA, SILVA, 2014, p. 194).

Em linhas gerais, Perini (2010), ao contrário de Bagno (2011) e Castilho (2016) nos apresenta uma gramática sincrônica do PB, sem a preocupação com as mudanças por que tem atravessado sua gramática. Embora descreva satisfatoriamente a perda dos clíticos de terceira pessoa, o uso dos pronomes **me, te, lhe, nos** e **se** em posição proclítica e o uso do pronome lexical **ele** em posição acusativa, conforme apresentado no único exemplo: “Eu chamei **ele** para ajudar na cozinha” (PERINI, 2016, p. 161), a gramática de Perini (2010) não contempla a categoria vazia.

4 A abordagem das estratégias de preenchimento da posição acusativa nos livros didáticos de Língua portuguesa adotados em Pernambuco: convergência com a BNCC?

Considerando o panorama de abordagem das gramáticas prescritivas e descritivas voltado às estratégias de preenchimento da posição acusativa, centraremos nossa atenção, por um lado, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que “considera as práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 63), levando em conta o que está previsto para o trabalho em sala de aula sobre a diversidade linguística em termos dos componentes, dos currículos da LP (cf. seção 4.1). Por outro lado, analisaremos se os livros didáticos de LP adotados em Pernambuco contemplam o que está previsto na BNCC, levando em conta a variação

linguística atestada no PB no âmbito das variantes que podem ocupar a posição de objeto direto.

4.1 A abordagem da diversidade linguística na BNCC

A BNCC é um documento atualizado sobre o ensino no Brasil. As ideias concebidas nesse documento oficial dialogam com documentos curriculares e estão atreladas às visões mais contemporâneas, principalmente, no que se refere ao campo da linguagem. Percebemos que a concepção de língua adotada é a interacionista e, portanto, não há espaço para um processo ensino-aprendizagem que se embasa na transmissão de conhecimento:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63-64).

Sob essa concepção, contempla-se a diversidade linguística, sendo os múltiplos usos da língua reconhecidos, valorizados e estudados. Nesse sentido, espera-se promover o respeito linguístico e a luta contra o preconceito linguístico:

[...] sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção em práticas situadas na linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Vale referirmos ainda que quase todos os conteúdos de Língua Portuguesa relativos à oralidade, leitura e escrita estão relacionados ao trabalho com a variação e mudança linguísticas em todos os níveis de análise linguística, tendo em mente que variantes linguísticas coocorrem em contextos reais de comunicação, podendo uma ser considerada de prestígio e outra, estigmatizada:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 77).

Buscando ampliar a competência linguística dos discentes, o trabalho com os gêneros textuais, entendidos como práticas sociais, torna-se crucial, haja vista que diferentes modalidades de uso da língua são contempladas, não havendo, assim, a supremacia da língua escrita sobre a língua falada, mas um contínuo entre elas (MARCUSCHI, 2001). Segundo consta na BNCC, “[n]o componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação [...]” (BRASIL, 2018, p. 133), destacando-se “conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão” (p. 134), assegurando-se que “não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (p. 135). Nessa reflexão, deve-se prever “uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (p.135).

Portanto, sob a ótica da BNCC cuja base curricular é norteadora para o planejamento e produção de materiais didáticos, centraremos nossa atenção mais adiante nos livros didáticos de LP que se constituem como uma importante ferramenta de trabalho no contexto escolar. Para tanto, o foco será na variação linguística voltadas às estratégias de preenchimento da posição do objeto direto.

4.2 O tratamento da variação linguística nos livros didáticos adotados em Pernambuco: o caso do preenchimento da posição acusativa

Para darmos início à análise, vale dizermos que foram selecionadas duas coleções de livros didáticos de LP voltadas para o ensino fundamental (anos finais, 7º ano) amplamente adotadas por escolas públicas do Estado de Pernambuco, a saber: (a) *Geração Alfa língua portuguesa: ensino fundamental anos finais: 7º ano*, de Costa (2018, 2.ed.) e (b) *Tecendo Linguagens: língua portuguesa: 7º ano*, de Oliveira (2018,

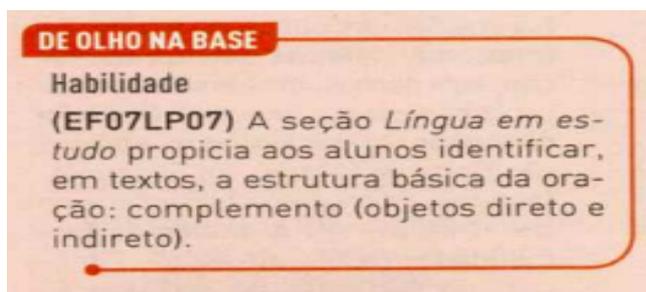
5.ed.). Optamos por livros didáticos usados no 7º ano, haja vista que é nessa série/ano que os estudantes começam a estudar o objeto direto. As versões selecionadas estão sendo utilizadas nas escolas públicas de Pernambuco. Segundo informação que consta em sua capa, estão dentro do prazo que devem ser usadas (três anos), sendo 2020 o ano que data o primeiro ciclo (fornecimento da coleção).

Amparados na BNCC, os livros didáticos selecionados baseiam-se nas Competências Específicas de LP apontando as seguintes habilidades:

(i) Costa, Nogueira e Marchetti (2018):

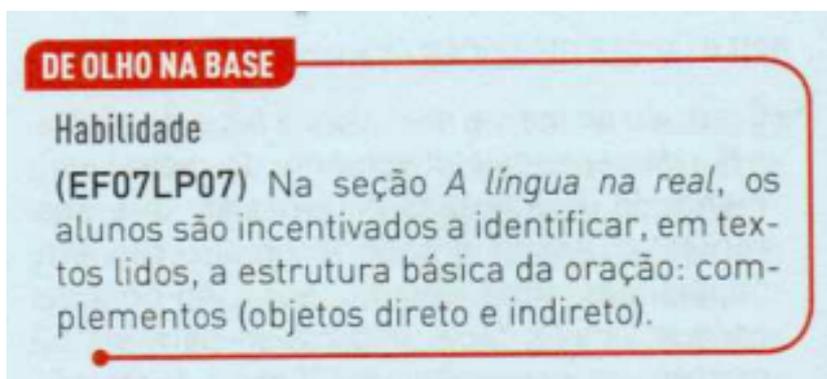
- Habilidade (EF07LP07): *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objeto direto e indireto).* (BRASIL, 2018, p. 167).

Figura 1: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 246)

Figura 2: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa

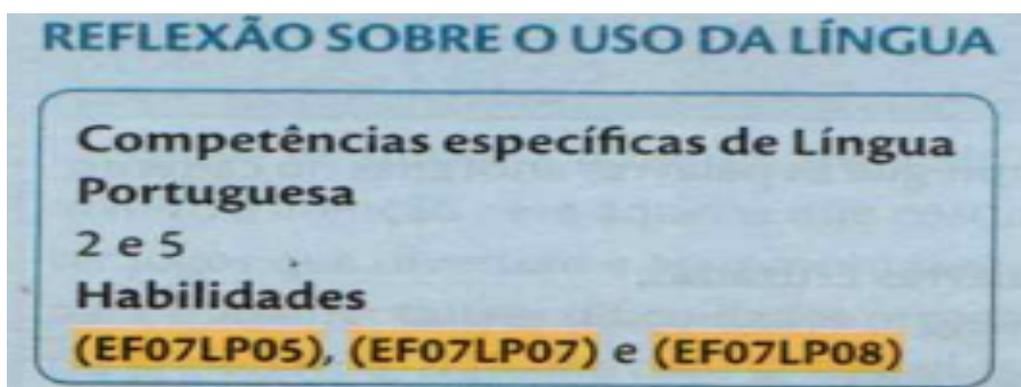


Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 249)

(ii) Oliveira e Lucy (2018):

- Habilidade (EF07LP05): *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.* (BRASIL, 2018, p. 167).
- Habilidade (EF07LP07): *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objeto direto e indireto).* (BRASIL, 2018, p. 167).
- Habilidade (EF07LP08): *Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.* (BRASIL, 2018, p. 169).

Figura 3: Orientações didáticas do manual do professor – Tecendo Linguagem



Fonte: Oliveira e Lucy (2018, p. 138)

Com base nas duas coleções, observaremos se são contempladas as quatro estratégias de preenchimento da posição acusativa em atendimento ao trabalho com a variação linguística prevista pela BNCC, indo na direção do que recomenda Paim (2018, p. 170), “[...] é importante analisar o livro didático e o conteúdo que o compõe, identificando aspectos relacionados à abordagem da variação linguística nesse material utilizado em sala de aula”.

Em Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 246), na Unidade 7, seção de *Língua em estudo*, o objeto direto é definido partindo da classificação verbal: “[o] verbo que se liga diretamente ao complemento, isto é, **sem preposição**, recebe o nome de verbo

transitivo direto. O complemento que se liga a esse verbo é chamado de **objeto direto** (grifos do autor)”.

Observando detalhadamente a unidade que aborda o objeto direto, percebemos que as questões apresentam orações descontextualizadas e os exercícios baseiam-se na identificação e classificação dos complementos verbais objetos, visando ao atendimento da habilidade (EF07LP07). É importante dizermos que, embora seja mencionado o gênero textual carta de reclamação na questão 1, há recortes de orações extraídas desse gênero, ficando a análise baseada apenas na estrutura linguística:

Figura 4: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa

OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO

1. A seguir, releia trechos da carta de reclamação “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra”.

I. [...] ressaltou o pedido de CANCELAMENTO [...].
II. A Viajar não respondeu ao e-mail [...].
III. Expus o caso à atendente M. [...].
IV. [...] eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas [...].
V. [...] reafirmo o pedido de cancelamento e **NÃO AUTORIZO A COBRANÇA** em meu cartão de crédito [...].

a) Identifique e copie no caderno as formas verbais dos trechos acima.
b) Quais são os complementos dos verbos que você identificou?
c) Classifique cada um desses verbos quanto à transitividade.

Os verbos da atividade 1 exigem complementos, que são chamados **objetos**, e a diferença entre esses complementos é o modo como se ligam a cada verbo, ou seja, se são ou não anteceditos de preposição. Leia os exemplos a seguir, que apresentam os verbos transitivo direto, transitivo indireto e bitransitivo, observando os objetos que os complementam.

O homem escreveu a **carta de reclamação**.
A empresa discordou **do reclamante**.
A empresa não devolveu **o dinheiro ao reclamante**.

O objeto do verbo transitivo direto *escrever* não necessita de preposição para se ligar a ele; por isso, o chamamos de **objeto direto**. Já o objeto que complementa o sentido do verbo *discordar* se liga a ele por meio de preposição, assim o chamamos de **objeto indireto**. Os objetos “o dinheiro” e “ao reclamante” são denominados **objeto direto** e **objeto indireto**, respectivamente, pois complementam o verbo bitransitivo *devolver*.

2. Agora, classifique os complementos dos verbos da atividade 1 em objeto direto ou objeto indireto.

O complemento dos verbos bitransitivos, ou seja, dos verbos transitivos diretos e indiretos é chamado de **objeto direto e indireto**.

NOTE AÍ!

O verbo que se liga diretamente ao complemento, isto é, **sem preposição**, recebe o nome de verbo transitivo direto. O complemento que se liga a esse verbo é chamado de **objeto direto**.

O verbo que exige complemento **antecedido de preposição** é chamado de verbo transitivo indireto. O complemento que se liga a esse verbo por meio de uma preposição é chamado de **objeto indireto**.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 246)

Seguindo com a discussão, a abordagem volta-se aos pronomes pessoais oblíquos que desempenham a função de objeto e os pronomes retos que desempenham a função de sujeito. Em atendimento à BNCC, a diversidade linguística é contemplada, em certa medida, no âmbito do preenchimento da posição de objeto direto ao reconhecer apenas uma variante não prevista nos compêndios gramaticais, a saber: o pronome lexical cujo uso dá-se em situações informais (ex.: “Eu vendi **ele**.” – grifo nosso). Em um breve comentário, informa-se que esse uso é inadequado ao se referir à norma padrão, contemplando-se assim a noção de competência comunicativa.

Não obstante, quanto ao clítico **lhe**, é adotada uma visão prescritiva por assumir que essa forma pronominal só ocorre na posição de objeto indireto (ex.: Comprou-**lhe** um presente.), contrariando a realidade linguística brasileira em que o **lhe** também pode ocorrer na posição de objeto direto (ex.: Eu **lhe** vi na festa.):

Figura 5: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa

ANOTE AÍ!
Em uma oração, os **pronomes pessoais retos** desempenham a função de sujeito, e os **pronomes pessoais oblíquos** desempenham a função de objeto.

Em uma oração, os pronomes pessoais podem desempenhar diferentes funções, entre elas a de objeto. Por exemplo, os pronomes *me*, *te*, *se*, *nos* e *vos* podem exercer a função de objeto direto ou de objeto indireto – é a transitividade do verbo que determina a função do pronome. Veja os exemplos.

Receberam-**nos** com simpatia. Reservaram-**nos** uma boa mesa.
objeto direto objeto indireto objeto direto

Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* cumprem a função de objeto direto. Veja.
Eu vendi **meu** carro. → Eu **o** vendi.

Após verbos terminados em *r*, *s* ou *z*, a letra final do verbo é eliminada e acrescenta-se a letra *l* aos pronomes *o*, *a*, *os* e *as*. Veja os exemplos.
Quero encontrar **meu** amigo. → Quero encontrá-**lo**.
Solicitamos **os** documentos. → Solicitamo-**los**.
O aluno fez **a** lição de casa ontem. → O aluno fê-**la** ontem.

Após verbos terminados em *m*, *ão*, *õe(s)* ou *õem*, acrescenta-se a letra *n*.
Por favor, põe **a** carta no correio. → Por favor, põe-**na** no correio.
As mães buscaram **as** filhas. → As mães buscaram-**nas**.

Os pronomes *lhe* e *lhes* sempre cumprem a função de objeto indireto. Veja.
Comprou um presente **para o** filho. → Comprou-**lhe** um presente.

ANOTE AÍ!
Em uma oração, os **pronomes oblíquos** podem desempenhar a função de objeto. Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* funcionam como **objeto direto**. *Lhe* e *lhes* funcionam como **objeto indireto**. A função dos demais pronomes oblíquos só pode ser avaliada no contexto da oração.

RETO OU OBLÍQUO?
Você viu que os pronomes pessoais retos desempenham a função de sujeito em uma oração. Contudo, em situações informais de uso da língua, é comum observar o uso desses pronomes como objeto, como em “Eu vendi ele”. De acordo com a norma-padrão, porém, esse uso é inadequado, pois ela prevê que, entre os pronomes pessoais, só os oblíquos devem ser empregados como complemento verbal.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 247)

No que se refere às atividades sobre os pronomes, permanece o enfoque na identificação e na classificação de verbos e complementos verbais:

Figura 6: “Atividades” - Geração Alfa

1. Leia a fábula de Esopo a seguir, observando os pronomes destacados.

A velha e o médico

Uma velha senhora doente dos olhos mandou chamar um médico. Ele foi atendê-la e, sempre que **lhe** aplicava um unguento, roubava alguma coisa da casa, já que ela estava de olhos fechados. Depois de tratá-la e de levar seus móveis, apresentou-lhe a conta. Como a velha não quis pagá-la, ele abriu-lhe um processo. No tribunal, ela declarou que tinha se comprometido com ele a pagar desde que ele a curasse; ora, no momento, ela estava vendo bem menos que antes da cura: “Antes”, disse ela, “eu via todos os móveis de minha casa; agora não vejo mais nenhum”.

Esopo. *Fábulas*. Tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

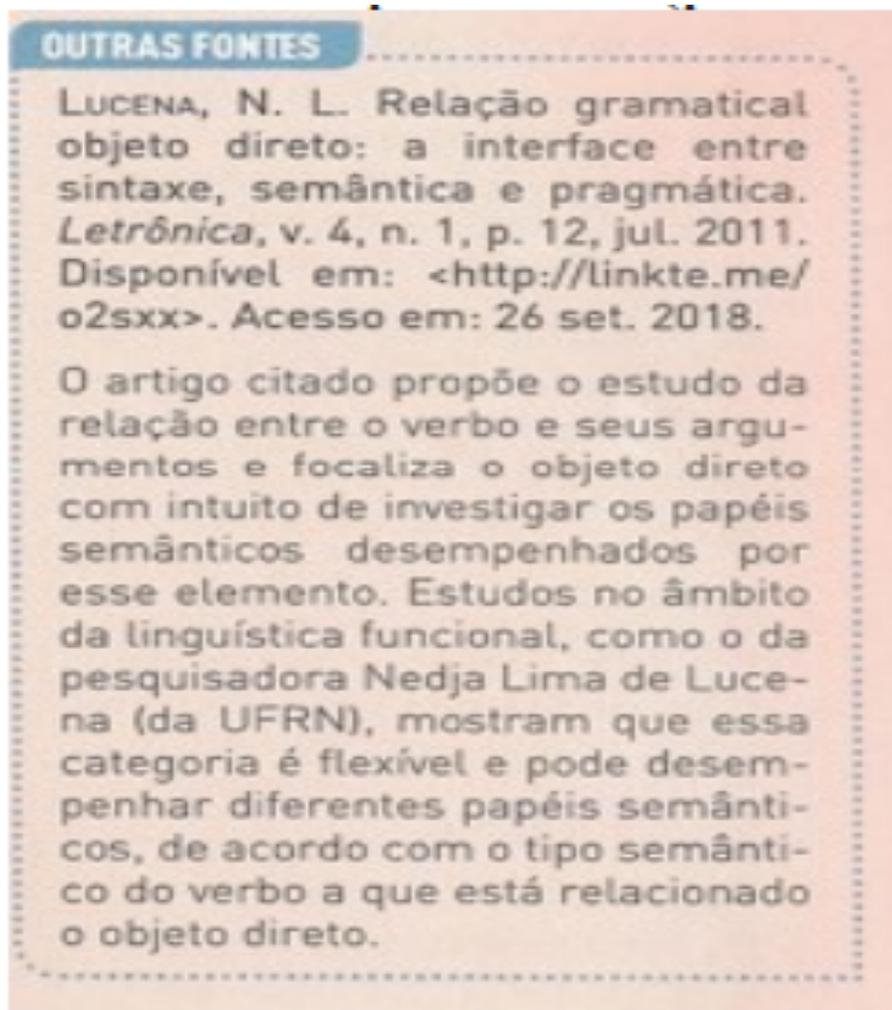
- a) Pode-se dizer que a velha senhora foi enganada pelo médico? Explique.
 - b) Indique a que termo se refere cada um dos pronomes destacados.
 - c) Indique os verbos a que se ligam os pronomes destacados e classifique-os em transitivos diretos ou transitivos indiretos.
 - d) Indique se os pronomes têm função de objeto direto ou de objeto indireto.
2. Classifique os pronomes destacados em objeto direto ou em objeto indireto.
 - a) É preciso estudar regularmente, dizia-me a professora de música.
 - b) Ele me viu na festa de fim de ano.
 - c) O assunto da palestra não nos interessou.
 - d) Ninguém soube nos informar o horário da partida do trem.
 - e) Ele nos amava mais do que nunca.
 - f) Aquele livro me pertence.
 - g) A colega de João emprestou-lhe um livro.
 - h) Todos foram encontrá-la antes de ir ao cinema.
 - i) Procuraram-nos durante o jogo de basquete.
 - j) Ela me mandou um presente lindo.
 - k) Todos nós fomos procurá-la pelo supermercado inteiro.
 - l) Ele me surpreendeu com flores em plena segunda-feira.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 248)

Notamos que, no manual do professor, há informações sobre outras fontes que abordam o objeto direto com foco na interface sintaxe-semântica-pragmática (LUCENA, 2018) (cf. Figura 6) e na estrutura argumental das sentenças (CASTILHO,

2017) (cf. Figura 7), não obstante questões que envolvam esses aspectos não estão contempladas nas atividades:

Figura 7: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa



Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 247)

Figura 8: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa

(IN)FORMAÇÃO

Em *Refletindo sobre a língua portuguesa*, Ataliba T. de Castilho, entre outras questões, propõe o estudo da estrutura argumental das sentenças, classificando-as em: (a) não argumentais; (b) monoargumentais; (c) biargumentais; (d) triargumentais; (e) protosentenças. Para ele, as sentenças biargumentais podem ser, por exemplo, transitivas diretas, indiretas e transitivas oblíquas, respondendo, em geral, à pergunta "o que X faz?" e exibindo esta estrutura sintagmática: sintagma nominal (SN) 1 + sintagma verbal (SV) + sintagma nominal (SN) 2/sintagma preposicional (SP).

[...] os verbos [biargumentais] selecionam dois argumentos, o Sujeito e o argumento interno. Elas podem ser portanto transitivas diretas, transitivas indiretas e transitivas oblíquas. Em geral, elas respondem à pergunta "o que X faz?", selecionando um tópico /+ dinâmico/. Sua estrutura sintática é [SN V SN / SP / Sentença].

A) Sentenças biargumentais transitivas diretas
(43) Luís descobriu a pólvora. [...]

(46) O mesmo governo afirma ser inócua a aprovação.

B) Sentenças biargumentais transitivas indiretas
(47) O livro pertence ao aluno.

CASTILHO, Ataliba T. *Refletindo sobre a língua portuguesa*. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Refletindo-sobre-a-li%CC%81ngua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 247)

Podemos observar ainda que, na seção intitulada *Orientações Didáticas*, o enfoque no trabalho sobre os pronomes e complementos verbais continua sendo apenas sob o ponto de vista estrutural, conforme verificado abaixo:

Figura 9: Orientações didáticas do manual do professor – Geração Alfa

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar efetivamente o conteúdo objeto direto e objeto indireto, retome com os alunos o conceito de transitividade exposto no capítulo 1 da unidade e introduza as explicações sobre os termos que integram a oração complementando o sentido dos verbos transitivos: objeto direto e objeto indireto.
- Realize coletivamente as atividades propostas na seção, para aplicar esses conceitos; peça a participação ativa dos alunos, respeitando aqueles que são mais tímidos.
- Na correção, é o momento de dirimir possíveis dúvidas que os alunos tiveram durante a realização das atividades. É possível que alguns ainda hesitem em relação ao emprego de pronomes pessoais na função de objetos, assunto, em geral, mais complexo.
- Em seguida, amplie a explicação apresentando construções em que os pronomes pessoais exerçam função de objeto. Escreva outros exemplos na lousa e solicite aos alunos que comentem a função dos pronomes pessoais dessas construções no caderno. Caso considere oportuno, a atividade pode ser feita em dupla.

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 246)

Em uma seção intitulada “A língua na Real”, percebermos uma ampliação da natureza das questões, pois, ao invés de se voltarem à identificação e classificação, contemplam os efeitos de sentido, não sendo à toa a escolha do título que encabeça essas questões: “Os objetos e o contexto”. Apesar do estabelecimento entre a língua e o contexto de uso nessa atividade, a diversidade linguística não foi trabalhada:

Figura 10: “A Língua na Real” - Geração Alfa

OS OBJETOS E O CONTEXTO

1. Leia os títulos abaixo.

Dicas para o seu bebê dormir o sono dos anjos!

Disponível em: <<https://www.jolimome.com.br/dicas-para-o-seu-bebe-dormir-o-sono-dos-anjos/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Cristiano Ronaldo espera chorar lágrimas de alegria no domingo

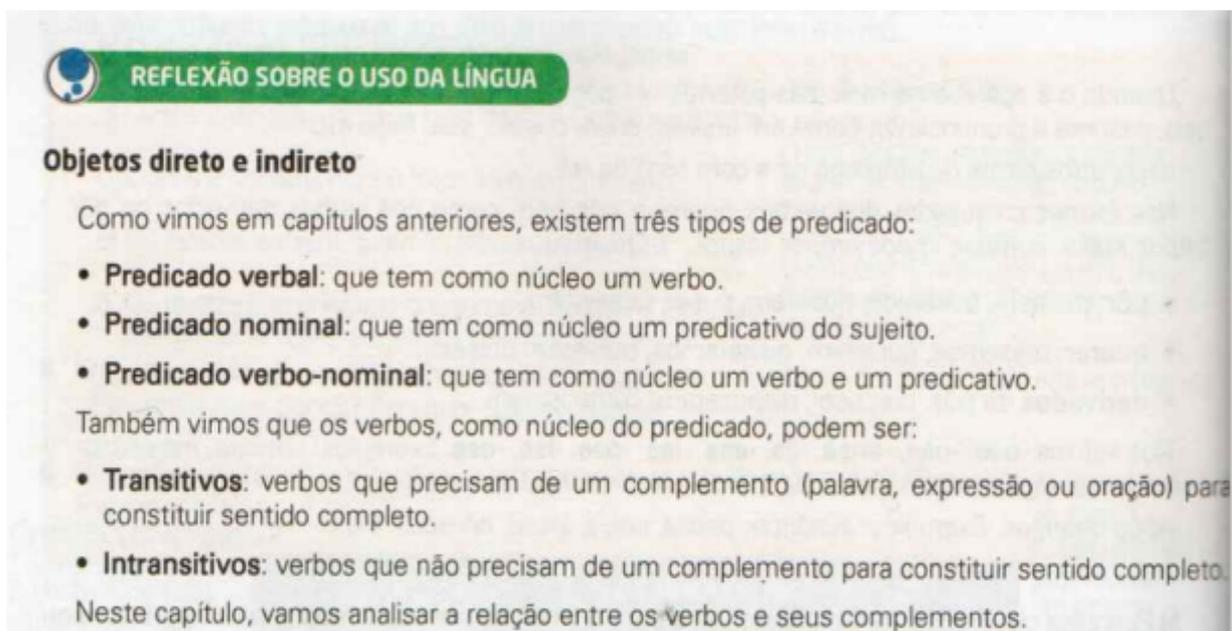
Disponível em: <<http://www.jn.pt/desporto/euro-2016/interior/cristiano-ronaldo-eleito-pela-uefa-o-melhor-em-campo-5270125.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

- Identifique os objetos dos verbos *dormir* e *chorar* nos títulos acima.
- Classifique esses verbos quanto à transitividade.
- Que relação de sentido é possível perceber entre cada verbo e o núcleo do respectivo objeto direto?
- Leia estas versões dos títulos: “Dicas para o seu bebê dormir” e “Cristiano Ronaldo espera chorar”. Qual é a diferença entre elas e os títulos originais?
- Você consegue citar outras expressões semelhantes às que aparecem nos títulos com os verbos *dormir* e *chorar*?

Fonte: Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 249)

Em se tratando agora da Coleção *Tecendo Linguagens*, observamos que Capítulo 4, seção intitulada *Reflexão sobre o uso da língua* baseia-se apenas na definição dos tipos de predicado e de verbos (cf. Figura 10), sendo, portanto, incompatível ao que é sugerido pelo título, pois a abordagem remonta única e exclusivamente ao que está prescrito nos compêndios gramaticais, conforme evidenciado na seção 3.1:

Figura 11: Orientações didáticas do manual do professor – Tecendo Linguagens



Fonte: Oliveira e Lucy (2018, p. 138)

No que se refere aos verbos que selecionam objetos diretos, afirma-se o seguinte: “verbos transitivos diretos são acompanhados de complementos que se ligam ao verbo **sem a necessidade de uso de preposição**. Ao complemento do verbo damos o nome de objeto direto.” (OLIVEIRA; LUCY, 2018, p. 139), uma situação bem similar ao que encontramos na Coleção Geração Alfa.

Partindo das definições presentes na Figura 10, é proposta uma atividade dividida em duas partes: a primeira focaliza questões de natureza semântica relacionada ao verbo, ao passo que a segunda centra a atenção, em grande medida, nos complementos verbais, em específico, na sua identificação:

Figura 12: Orientações didáticas do manual do professor – Tecendo Linguagens

1. Leia um período retirado da resenha “Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura”, observando as palavras destacadas.

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** seus antigos donos e decidem **enfrentá**-los, por medo de voltarem a ser escravizados.

• Agora, compare a versão original com esta versão:

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** e decidem **enfrentar**, por medo de voltarem a ser escravizados.

a) Na segunda versão, que expressões do primeiro trecho foram excluídas?
As expressões “seus antigos donos” e “los” (que corresponde a eles/seus antigos donos).

b) Qual é a importância das expressões excluídas para o sentido do texto?
Elas complementam a informação que os verbos em destaque querem transmitir. Sem elas, o sentido desses verbos fica incompleto.

2. Agora, observe esses trechos de um período do mesmo texto:

O musical **narra** a jornada de quatro animais

que se juntam para **formar** um grupo musical

após **fugirem** de maus-tratos de seus patrões.

a) Os verbos em destaque precisam de complementos para que sejam compreendidas as informações que transmitem nessas orações?
Sim. Sem esses complementos o sentido desses verbos fica incompleto.

b) Quais expressões complementam o sentido dos verbos *narrar*, *formar* e *fugir*?
Narrar (narra): a jornada de quatro animais; formar: um grupo musical; fugir (fugirem): de maus-tratos de seus patrões.

c) Na composição dos complementos, há uma palavra que é mais significativa em relação às demais, ou seja, o núcleo. Qual é o núcleo de cada um desses complementos? *Núcleo de a jornada de quatro animais: jornada; núcleo de um grupo musical: grupo; núcleo de maus-tratos de seus patrões: maus-tratos*

d) Qual desses verbos precisa ser conectado ao seu complemento por preposição?
*O verbo fugir em “Fugirem **de** maus-tratos”.*

138

Fonte: Oliveira e Lucy (2018, p. 138)

No que se refere aos complementos verbais, a abordagem continua voltada, na página seguinte, à identificação e à classificação desses constituintes, não havendo uma reflexão em torno das diferentes estratégias de preenchimento da posição acusativa, o que implica considerar que a abordagem, conforme evidenciada na Figura 12, distancia-se bastante das reflexões contidas nas gramáticas descritivas do PB, aproximando-a do tratamento que é dado pelas gramáticas prescritivas ao tema:

identificação e classificação, desconsiderando os múltiplos usos da língua em diferentes práticas sociais e os condicionamentos internos e externos que ordenam, estruturam a heterogeneidade linguística.

4. Considerações finais

A reflexão aqui apresentada procurou mostrar a importância de o professor articular, de forma reflexiva e crítica em sua prática, os três materiais: gramática prescritiva, a gramática descritiva e o livro didático amparados na BNCC. Com a gramática prescritiva, o discente terá acesso ao conhecimento da variante padrão que, em geral, é exigida em contextos comunicativos específicos (como redações, em concursos, entrevista de emprego, etc), não deixando de lado o reconhecimento, a valorização e a reflexão sobre as outras variantes linguísticas que deveriam estar contempladas nos livros didáticos em atendimento ao que prevê a BNCC.

A partir dos pressupostos da Sociolinguística e da BNCC, o professor de LP pode se tornar sensível às mobilizações de linguagem ao trabalhar o livro didático, sendo mediador de reflexões sobre os fenômenos da variação, buscando adotar posturas condizentes com a realidade social, exercitando junto aos discentes o respeito linguístico. Sendo assim, não defendemos que a norma padrão deixe de ser ensinada, mas defendemos a importância de se conhecer e respeitar o uso de outras variantes que servem a diversas funções, segundo verifica Labov ([1972] 2008).

Em linhas gerais, o trabalho aqui realizado aponta para a necessidade de se repensar o ensino do PB no que se refere à heterogeneidade linguística, pois verificamos uma leve discordância no tratamento dado pelos LD em análise e pela BNCC no que se refere ao fenômeno em análise. Ao contrário do que prevê esse documento norteador, percebemos ainda uma certa tendência de se trabalhar apenas a variante padrão sob a ótica da gramática prescritiva, desconsiderando assim o uso real da língua. Comparando as duas coleções, a que mais se aproxima da abordagem prevista pela BNCC para o tratamento da variação linguística é a Coleção *Geração Alfa*.

Certamente, a exploração das estratégias de preenchimento da posição acusativa não se esgota com essa investigação. Considerando as mudanças ocorridas nas gramáticas contemporâneas sobre o objeto direto e as quatro variantes

presentes: “sintagma nominal, pronome lexical, categoria vazia e clítico acusativo” (TARALLO; DUARTE, 1988, p. 49-50 apud MATTOS E SILVA, 2003, p. 66), são indispensáveis não só a atuação do professor de LP que reconheça a heterogeneidade como intrínseca a toda e qualquer língua natural, como também uma reflexão em torno da elaboração dos LDs, visando, de fato, através de suas atividades, por exemplo, a promoção do debate sobre essa heterogeneidade.

Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da Língua Portuguesa**: curso único e completo. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 1975.
- BAGNO, Marcos. Por uma Sociolinguística militante. In. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. p. 7-10. (Linguagem, 4).
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 88-126.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 1. ed. 6. reimpr. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteira**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012, p. 51-83.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Breve histórico da sociolinguística**. In_____. Sociolinguística. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010, p. 13-17.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta (Org.). **Geração alfa língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 246-249.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini; **O objeto nulo no português do Brasil**: um estudo sintático diacrônico. Londrina: Editora da UEL, 1997.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; **Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**, In: TARALLO, F. (org.) Fotografias sociolinguísticas. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989. P. 19-34.

FIGUEROA, Ester. Sociolinguistic metatheory. Oxford: Pergamon, 1996. In COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Mister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Linguagem**. Revista Eletrônica de Linguística ([http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios de linguagem](http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios_de_linguagem)). Volume 4, n 2, - 2º Semestre 2010.

GORDISK, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (Ed.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Mister Ko. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Linguagem**. Revista Eletrônica de Linguística ([http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios de linguagem](http://www.seer.ufu.br/index.php/domínios_de_linguagem)). Volume 4, n 2, - 2º Semestre 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez,

MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Repensando a Língua Portuguesa)

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Tania Amaral; LUCY, Aparecida Melo Araújo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 7º ano**. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

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

SILVA, Claudia Roberta Tavares; SILVA, Francisco Eduardo Vieira. Aspectos morfossintáticos do português brasileiro sob a ótica das gramáticas contemporâneas: contribuições da gramática gerativa. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 19, p. 186-202, 2014.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (Org.). **Língua Portuguesa e literatura no livro didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 169-183.

TARALLO, Fernando. **Relativization strategies in portuguese**. Philadelphia: University of Pennsylvania, Ph.D. dissertation. 1983.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d' aquém e d' além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian.; KATO, Mary. A. (Orgs.) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Unicamp, 1993.

TARALLO, Fernando; DUARTE, Eugênia. Processos de mudança linguística em processo: a saliência vs. não saliência de variantes. **Ilha de Desterro**, n. 20, p. 44-58, 1988.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística**. São Paulo: Parábola, [1968] 2006.