



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – PPGEL  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**ELIS REGINA BAÚ MAIER**

**DA SALA DE AULA PARA O ENEM: ESTUDO COMPARATIVO DA COLOCAÇÃO  
PRONOMINAL CLÍTICA EM DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

**CHAPECÓ**

**2021**

**ELIS REGINA BAÚ MAIER**

**DA SALA DE AULA PARA O ENEM: ESTUDO COMPARATIVO DA COLOCAÇÃO  
PRONOMINAL CLÍTICA EM DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito final para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Peixoto Gravina

CHAPECÓ

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

**BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FRONTEIRA SUL - UFFS**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Maier, Elis Regina Baú

Da sala de aula para o ENEM: Estudo Comparativo da Colocação  
Pronominal Clítica em Descrição e Análise / Elis Regina Baú  
Maier. -- 2021.

123 f.:il.

Orientadora: Doutora e Mestra em Linguística pela UNICAMP

Aline Peixoto Gravina

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira  
Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos, Chapecó, SC, 2021.

1. 1. Colocação Pronominal 2. Gerativismo 3. Escola.

I. Gravina, Aline Peixoto, orient. II. Universidade Federal  
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**ELIS REGINA BAÚ MAIER**

**DA SALA DE AULA PARA O ENEM: ESTUDO COMPARATIVO DA COLOCAÇÃO  
PRONOMINAL CLÍTICA EM DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da  
Fronteira Sul – UFFS como requisito final para  
obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 17 / 08 /2021

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Peixoto Gravina – UFFS

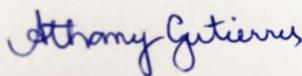
Orientadora



---

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto – UNICAMP

Avaliador



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Athany Gutierrez – UFFS

Avaliadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ani Carla Marchesan – UFFS (Suplente)

Dedico a todos aqueles “professores”, que assim como eu, acreditam que a Educação pode mudar o mundo, basta querer.

## **AGRADECIMENTOS**

Somente tenho a agradecer!

Agradeço a dedicação que encontrei na Profa. Dra. Aline Peixoto Gravina, minha querida orientadora! Além da partilha de seus vastos e profundos conhecimentos, provou-me o valor da perseverança e do compromisso. Aline decidiu acolher meu projeto e viajou comigo. Pesquisadora brilhante que orientou esta investigação, muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto e à Profa. Dra. Athany Gutierres, que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora. Obrigada pelas valiosas contribuições oferecidas.

Aos Professores Doutores: Claudia Finger Kratochvil, Claudia Rost Snichelotto, Morgana Fabiola Cambrussi, Marcelo Jacó Krug. Professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS – Chapecó/SC, agradeço a contribuição para a minha formação.

Aos meus colegas de Mestrado, apesar do pouco convívio, agradeço a fortuna de tê-los conhecido.

A minha família, que sempre me apoiou em todos os momentos, em especial meu marido, Eleandro; todos sempre compreenderam a importância do estudo e me encorajaram ao novo desafio.

À Secretaria de Estado da Educação, agradeço a garantia do meu direito de licença de estudo remunerado para a realização desta pesquisa e a UNIEDU.

Certa de que sonho algum pode ser realizado sem a benção de Deus, sou grata a Ele por permitir e possibilitar que as pessoas citadas em meus agradecimentos sonhassem comigo. Obrigada por me abençoar com a realização deste Mestrado.

Muito obrigada!

“Não há uma Língua Portuguesa.  
Há línguas em Português.  
É uma língua que tinha de passar, inevitavelmente, por transformações segundo os  
lugares onde a falam, as culturas e as influências.  
Mas isso não tira nada que se trata do corpo da Língua Portuguesa.  
É um corpo espalhado pelo mundo.”

José Saramago

## RESUMO

Esta dissertação, por meio de um estudo descritivo e comparativo, busca descrever como a colocação pronominal clítica é apresentada nos livros didáticos do Ensino Médio, no período de 2009 a 2020 e a forma como esse conteúdo é cobrado por instrumentos avaliativos na educação básica, especificamente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no período de 2009 a 2019. A escolha por averiguar o instrumento avaliativo ENEM é justificada pelo fato dessa prova ser a principal forma de acesso (seleção) ao ensino superior no Brasil, enquanto a escolha por descrever o conteúdo de colocação pronominal clítica nos livros didáticos, justifica-se por ser o instrumento educacional mais utilizado nas escolas públicas do Brasil. De maneira geral, tanto os materiais didáticos quanto as provas do ENEM apresentaram uma diversidade de gêneros textuais para contextualizar o conteúdo dos clíticos. O gênero textual tirinha, até 2017, teve um papel de destaque no livro didático, enquanto o gênero com excertos de textos científicos/jornalísticos foi usado com maior frequência nas provas do ENEM, demonstrando maior proximidade com o contexto da norma culta para o uso dos pronomes clíticos. A comparação do fator epilinguístico *versus* metalinguístico demonstrou uma convergência entre os instrumentos de ensino e de avaliação, uma vez que ambos apresentaram uma grande quantidade de atividades epilinguísticas para tratar do fenômeno linguístico. É importante ainda ressaltar a existência de atividades metalinguísticas na prova do ENEM, o que mostra coerência entre ensino e avaliação. Assim, diante dos resultados encontrados, este estudo defende a utilização de diferentes concepções de gramáticas na sala de aula, tais como as apresentadas por Possenti (1996), a saber, a normativa, a descritiva e a gerativa/internalizada, para cumprir o objetivo de uma formação mais crítica e cidadã do estudante. De forma mais pormenorizada, este trabalho corrobora estudos que defendem o ensino de gramática, levando em conta o respaldo de uma gramática mais científica/gerativa nas escolas, tais como Kenedy (2013), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Medeiros Junior e Simioni (2020), Perini (2010), Duarte (1989), Câmara Jr. (2004[1970]), Kato (2005), Vieira; Brandão (2007), Faraco (2008), para que o ensino de fenômenos gramaticais da modalidade culta da língua possa ser melhor compreendido pelo aluno, assim como o entendimento de seu sistema linguístico (PILATI, 2017).

Palavras-chave: Gramática Gerativa; Livro Didático de Português; ENEM; Colocação Pronominal Clítica.

## **ABSTRACT**

This dissertation, through a descriptive and comparative study, seeks to describe how the clitic placement is presented in high school textbooks in the period from 2009 to 2020, as well as the way how this content is required by assessment instruments in basic education, specifically in the High School National Exam (HSNE = ENEM), in the period from 2009 to 2019. The choice to investigate the HSNE assessment instrument is justified by the fact that this test is the main access (selection) form to higher education degrees in Brazil, while the choice to describe the clitic placement content in textbooks is justified by being the most used educational instrument in Brazil public schools. In general, both the teaching materials and the HSNE tests presented a textual genre diversity to contextualize the clitics content. The comic strip text genre, until 2017, had a featured role in the textbook, while in the HSNE tests the scientific/journalistic text genre excerpts were used more frequently, demonstrating greater proximity to the formal language standard context for the clitic use. The epilinguistic versus metalinguistic factor comparison demonstrated a convergence between the teaching and assessment instruments since both presented a large amount of epilinguistic activities to deal with the linguistic phenomenon. It is also important to emphasize the metalinguistic activities existence in the HSNE test which shows coherence between teaching and assessment. Therefore, due to the results found, this study defends the different grammar conception use in the classroom, such as those presented by Possenti 1996 (the normative, the descriptive and the gerative/internalized), to fulfill the objective of a more critical and citizen education of the student. Specifically, this work corroborates studies that defend the teaching of grammar, taking into account the support of a more scientific/generative grammar in schools, such as Kenedy (2013), Oliveira and Quarezemin (2016), Pilati (2017), Medeiros Junior and Simioni (2020), Perini (2010), Duarte (1989), Câmara Jr. (2004[1970]), Kato (2005), Vieira; Brandão (2007), and Faraco (2008), so that the cultured language modality grammatical phenomena teaching can be better understood by the student, as well as the understanding of their linguistic system (PILATI, 2017).

**Keywords:** Gerative Grammar; Portuguese Textbook; HSNE (ENEM); Clitic Placement.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Apresentação do capítulo 10 com o título <i>O pronome</i> .....	75
Figura 2 – Contraponto – Pronomes Pessoais Retos e Oblíquos PBF e PBI.....	76
Figura 3 – Página abertura de capítulo <i>Colocação Pronominal</i> no livro do terceiro ano .....	79
Figura 4 – Exemplo de conteúdo didático sobre colocação pronominal.....	81
Figura 5 – A colocação pronominal no português brasileiro e no português lusitano.....	82
Figura 6 – Emprego da próclise – Normatização.....	83
Figura 7 – Exemplo de exercício sobre colocação pronominal.....	85
Figura 8 – Os pronomes pessoais.....	87
Figura 9 – Atividade reflexiva do LD.....	89
Figura 10 – Exemplo de questão do <i>Em dia com o ENEM e o vestibular</i> .....	90
Figura 11 – Questão 101 da prova de 2009.....	101
Figura 12 – Questão 132 da prova de 2011.....	102
Figura 13 – Questão 92 da prova de 2009.....	104
Figura 14 – Exercícios do LD/2013 .....	106
Figura 15 – Questão 129 da prova de 2011.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros didáticos selecionados.....	61
Quadro 2 – Provas do ENEM do período de 2009 a 2019 .....	69
Quadro 3 – Gêneros textuais em atividades de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nas seções <i>Pronome</i> e <i>Colocação Pronominal</i> nos livros 2 de cada coleção.....	92
Quadro 4 – Gêneros textuais em atividades de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nas seções <i>Pronome</i> e <i>Colocação Pronominal</i> nos livros 3 de cada coleção.....	92
Quadro 5 – Classificação das atividades com a presença de estudos de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nos livros 2 de cada coleção.....	95
Quadro 6 – Classificação das atividades com a presença de estudos de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nos livros 3 de cada coleção.....	96
Quadro 7 – Dados de classificação das questões do ENEM na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no período de 2009/2019.....	98
Quadro 8 – Dados das questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologia de 2009/2019.....	99
Quadro 09 – Gêneros textuais das questões metalinguísticas e epilinguísticas das provas do ENEM 2009/2019 (55 questões) .....	109
Quadro 10 – Classificação por gênero textual encontrado em 55 questões analisadas .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA – Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

HD – *Hard Disc*

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Cultura e Educação

PBF – Português Brasileiro Formal

PBI – Português Brasileiro Informal

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SISU – Sistema de Seleção Unificada

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
1.1 O ENSINO E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA.....	21
1.2 A NORMA CULTA BRASILEIRA.....	26
1.3 A TEORIA GERATIVISTA .....	28
<b>1.3.1 Aspectos Gerais da Teoria Gerativa.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3.2 Gerativismo e o Ensino de Gramática.....</b>	<b>32</b>
1.4 A COLOCAÇÃO PRONOMINAL E O ENSINO GRAMATICAL.....	35
1.5 RESUMO DO CAPÍTULO .....	41
<b>2. DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, LIVROS DIDÁTICOS E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) .....</b>	<b>43</b>
2.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) .....	43
<b>2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa.....</b>	<b>45</b>
<i>2.1.1.1 Objetivos gerais dos parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio.....</i>	<i>48</i>
<b>2.1.2 Base Nacional Comum Curricular e a língua portuguesa.....</b>	<b>50</b>
2.2. O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E O PNLD.....	53
2.3 O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM) .....	56
2.4 RESUMO DO CAPÍTULO.....	58
<b>3. CORPUS E METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
3.1 INSTRUMENTO DE ENSINO: LIVROS DIDÁTICOS.....	60
3.2 OS PARECERES DISPONIBILIZADOS PELO MEC SOBRE AS COLEÇÕES PORTUGUÊS LINGUAGENS E PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO – DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO – PERÍODO DE 2009 A 2020 .....	64
3.3 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: AS PROVAS DO ENEM - 2009 a 2019.....	68
3.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	71
3.5 RESUMO DO CAPÍTULO .....	72
<b>4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E DAS PROVAS DO ENEM.....</b>	<b>74</b>
4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS CLÍTICOS NOS LDs.....	74
<b>4.1.1 Descrição e análises dos livros 2 das coleções CA, CB e CC.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1.2 Descrição e análises dos livros 3 das coleções CA, CB e CC.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1.3 Descrição e análises dos livros 2 e 3 da coleção CD.....</b>	<b>85</b>
4.2 GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO ESTUDO DE CLÍTICOS.....	91

4.3 TIPOS DE ATIVIDADES UTILIZADAS NO ESTUDO DE CLÍTICOS.....	94
4.4 RESULTADO DAS PROVAS DO ENEM .....	97
<b>4.4.1 Análises das Questões Metalinguísticas com Colocação Pronominal.....</b>	<b>100</b>
<b>4.4.2 Análises das Questões Epilinguísticas com Colocação Pronominal.....</b>	<b>103</b>
4.5 GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS NAS PROVAS.....	108
4.6 RESUMO DO CAPÍTULO .....	112
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino gramatical normativo na educação básica tem sido um tema discutido por diversos estudiosos. A principal crítica diz respeito à metodologia e às formas como o ensino de gramática vem sendo praticado nas escolas, uma vez que não tem contribuído de forma produtiva para o entendimento dos fenômenos linguísticos discutidos e, conseqüentemente, não tem realizado uma formação cidadã, assim como preconizam os documentos norteadores da educação.

Com o intuito de apresentar novas formas de pensar o ensino de gramática nas escolas, a partir de discussão dos estudos linguísticos, muitos trabalhos vêm apresentando suas propostas, dentre eles podemos citar: Possenti (1996), Perini (1995); Lobato (2003; 2015); Vicente e Pilati (2012); Pires de Oliveira e Quarezemin (2016); Pilati (2017). Para contribuir com essa discussão, a presente pesquisa pretende averiguar o conteúdo de colocação pronominal clítica<sup>1</sup> a partir de um estudo descritivo e comparativo entre materiais didáticos e instrumentos avaliativos da educação básica.

A escolha pelo estudo da colocação pronominal clítica se justifica uma vez que é um conteúdo com regras a serem seguidas na escrita de acordo com a gramática normativa, sem levar em conta a gramática internalizada do falante. Ou seja, um falante nativo do português brasileiro só saberá da existência da mesóclise se passar por bancos escolares, pois nem mesmo inconscientemente o aluno saberá dessa construção, uma vez que ela é praticamente inexistente na produção oral do falante dessa língua de qualquer região do país.

Assim, de forma específica, nesta dissertação, buscamos descrever e comparar a forma como o conteúdo de colocação pronominal, especialmente em contextos com pronomes clíticos, está apresentada nos livros didáticos (doravante LD) do Ensino Médio (EM); e como esse conteúdo é exigido no instrumento avaliativo do Exame Nacional do Ensino Médio, doravante (ENEM). Em outras palavras, pretendemos com este trabalho, em uma perspectiva sincrônica, estabelecer uma comparação dos aspectos convergentes e divergentes da colocação pronominal clítica entre os materiais didáticos da educação básica e entre as questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.

---

<sup>1</sup> Segundo a Gramática da Língua Portuguesa (Editorial Caminho), de M.<sup>a</sup> Helena Mira Mateus *et al.* (2013 *apud* RAPOSO, 2013), os pronomes clíticos são pronomes pessoais que também podem ser designados pronomes átonos ou clíticos especiais (o,a,lo,la,no,na,se,te,me,nos,vos). Os pronomes pessoais denotam a pessoa gramatical das entidades participativas no ato comunicativo. Os pronomes clíticos, por sua vez, correspondem às formas átonas do pronome pessoal que ocorrem associadas à posição dos complementos dos verbos.

Para cumprir com esse objetivo, ao tratar de um tema que envolve a identificação e o conhecimento de uma modalidade formal da língua portuguesa, este estudo defende a utilização de diferentes concepções de gramáticas, destacando as três discutidas por Possenti (1996): a normativa, a descritiva e a gerativa/internalizada. A gramática normativa prescreve as regras que definem a norma padrão da língua, a escrita é priorizada nessa concepção e possui uma noção de correção baseada no certo *versus* errado; a gramática descritiva descreve e registra as regras da língua que estão em uso, é uma espécie de observatório que o linguista faz das variedades das produções linguísticas. Com relação à noção de erro, essa concepção traz o adequado *versus* o inadequado nos contextos de uso; a gramática gerativa/internalizada é a capacidade inata de um falante adquirir uma língua a partir de sua faculdade da linguagem, logo, busca-se entender as regras internalizadas de uma determinada língua. Dessa forma, nessa concepção, a noção de erro está vinculada aos julgamentos de gramaticalidade *versus* agramaticalidade nas construções linguísticas.

Geralmente, na escola, não há uma discussão sobre definição de gramáticas, nem uma apresentação para os estudantes sobre o porquê de estudá-las. Das três definições apresentadas, a primeira, Gramática Normativa, é uma das únicas definições conhecida pelos estudantes, uma vez que compreendem ser um manual de regras que devem ser seguidas. Além disso, encontram-se as prescrições normativas em todo material de ensino de língua materna para qualquer nível de aprendizado.

É possível observar a influência da gramática descritiva, segunda concepção de gramática explanada, em documentos que orientam a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Curricular Comum (BNCC), que trazem a necessidade da discussão sobre a variação linguística em sala de aula, não deixando em segundo plano as situações reais de uso da língua do estudante, ao levar em conta aspectos sociais e geográficos. Devido a essas orientações, averigua-se a existência de uma concepção de gramática que leva em conta o uso nos materiais didáticos e nos instrumentos avaliativos da educação.

Sobre a terceira concepção de gramática, a gramática internalizada, há um silenciamento nos documentos e nos materiais didáticos sobre o seu estudo. A língua é um elemento dinâmico, e a gramática gerativa contempla essa visão, a língua é considerada um objeto da mente. Por esse motivo, o presente estudo considera que os pressupostos teóricos dessa concepção de gramática sejam condizentes com o esperado para um ensino mais

reflexivo e produtivo, apontado pelos documentos educacionais de forma mais consciente e científica.

Dessa forma, além das diferentes concepções de gramáticas, o presente estudo busca analisar os principais documentos norteadores da educação básica, PCNs e a BNCC, sobre as orientações para o ensino dos fenômenos gramaticais, especificamente da colocação pronominal, e assim discutir os pontos positivos, negativos, de concordâncias e discordâncias entre os recursos didáticos utilizados em sala de aula e os instrumentos de avaliação. A principal contribuição deste trabalho está na delimitação do fenômeno e no levantamento de dados analíticos sobre o conteúdo de colocação pronominal ensinado na escola e como esse conteúdo é exigido em instrumentos avaliativos, neste caso, as provas do ENEM, no período de 2009 a 2019. Para apresentar as discussões e os resultados, o presente estudo está dividido em quatro capítulos, organizados da maneira que comentamos a seguir.

No primeiro capítulo, discutimos as principais concepções de gramáticas tratadas na pesquisa: Normativa, Descritiva e Gerativa/Internalizada e suas definições. Outro importante conceito trazido nesse capítulo é a definição de norma. Evidenciamos o entendimento e o posicionamento de Faraco (2008) para a definição de norma culta/comum/*standard* e norma padrão. Acrescentamos ao texto a apresentação de conceitos básicos da teoria gerativa, criada por Chomsky, que são utilizados como pressupostos para vários pesquisadores na discussão de um ensino gramatical escolar voltado para um fazer mais científico, tais como: a capacidade inata de aquisição de uma língua (Princípios e Parâmetros), a ideia de uma gramática internalizada (GU), os conceitos de competência e performance e a definição de Língua-I e Língua-E.

Na sequência, apresentamos uma breve discussão sobre a colocação pronominal a partir do ponto de vista do ensino gramatical tradicional e do ponto de vista das mudanças já atestadas nos estudos linguísticos no uso da colocação pronominal clítica. Por fim, enfatizamos a importância e a responsabilidade escolar em formar cidadãos conscientes das variedades e normas linguísticas de sua língua.

No capítulo dois, discorremos sobre aspectos gerais dos PCNs (1998), que possuem o objetivo principal de orientar os educadores por meio de normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina escolar. De forma mais específica, abordamos as principais características não só dos PCNs (2000) de Língua Portuguesa, mas também do documento específico de língua portuguesa do EM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Contemplamos ainda o estudo da BNCC, um documento com maior grau de detalhamento sobre os conteúdos a serem tratados em cada série no ensino de língua

portuguesa. Para justificar a escolha de LD como fonte/*corpus* de nosso estudo, realizamos uma breve discussão sobre a importância do livro didático para a educação básica. Além disso, apresentamos os aspectos históricos do PNLD, considerado o principal programa do Ministério da Educação (MEC) para orientação nas escolhas dos LD das escolas públicas de todo o país. Para finalizar o capítulo, há uma seção sobre o ENEM com o objetivo de apresentar e contextualizar um dos principais instrumentos avaliativos do Brasil para ingresso no ensino superior – justamente por isso escolhido como *corpus* de análise desta dissertação.

O capítulo três detalha o *corpus* e a metodologia desta pesquisa. As coleções dos LD selecionadas para este estudo são apresentadas e descritas no período de 2009 a 2020, e as provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM do período de 2009 a 2019. Apresentamos as resenhas disponibilizadas pelo MEC sobre as coleções utilizadas nesta pesquisa e que foram aprovadas pelo PNLD. Abordamos os pareceres, em relação ao conteúdo de análises linguísticas. Os procedimentos metodológicos e os fatores utilizados para abordar o conteúdo de colocação pronominal, objeto de nosso estudo, nos materiais didáticos e nas provas do ENEM dão-se de forma comparativa.

No capítulo quatro, realizamos a descrição e verificação do conteúdo sobre colocação pronominal nos LD no período de 2009 a 2020, análise qualitativa dos gêneros textuais, dos tipos de atividades, metalinguísticas ou epilinguísticas<sup>2</sup>(conceitos trazidos pelos PCNs (1998) ), utilizados para o ensino-aprendizagem<sup>3</sup> dos alunos em relação ao fenômeno linguístico observado. Ademais, apresentamos as análises das provas do ENEM que foram selecionadas do período de 2009 a 2019. Por fim, para fechar o trabalho, temos as considerações finais apresentando as principais contribuições.

---

<sup>2</sup> *Atividades Metalinguísticas* (aquelas de natureza mais gramatical normativa que requerem o conhecimento da norma para respondê-las) e *Atividades Epilinguísticas* (aquelas de natureza exploratória, explicativa, interpretativa), essa explicação será pormenorizada no capítulo 4.

<sup>3</sup> “Aprendizagem e desenvolvimento referem-se à formação do psiquismo humano em seus diferentes, porém interligados, aspectos. Mais precisamente, à formação de capacidades mentais, afetivas, psicomotoras, etc. Tais capacidades, antes de serem desenvolvidas em cada criança individualmente, que dizer, em cada novo membro da espécie, encontram-se disponíveis na sociedade, na cultura. Por intermédio da aprendizagem, que se efetiva na convivência, nas trocas, na interação entre pessoas e entre pessoas e coisas, essas capacidades são partilhadas, passando a existir tanto no plano interindividual como intra-individual, como propriedade de cada um. Nesta perspectiva, a aprendizagem constitui-se no processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, não sendo imanente ao sujeito, mas construída na relação mediada pelo outro e pela cultura.” (CAMPANER ET AL, 2002, p.113)

## **CAPÍTULO 1**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, serão apresentadas diferentes concepções de gramáticas que nortearão este trabalho: Gramática Tradicional-Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Gerativa-Internalizada. Serão abordados os referenciais teóricos que fornecem subsídios a esta pesquisa, a partir de uma discussão sobre o conceito de norma culta e sobre a teoria gerativista com relação ao ensino gramatical nas escolas. Ademais, abordaremos a conceituação de clíticos neste estudo para a discussão do uso da colocação pronominal exigida nos materiais didáticos e nos instrumentos avaliativos da educação básica.

#### **1.1 O ENSINO E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA**

Sabemos que uma língua está sujeita a processos de mudança. Até pouco tempo dizia-se que as primeiras línguas eram primitivas, em um sentido pejorativo, como se fossem inferiores em relação às línguas de hoje. Entretanto, Possenti (1998) afirma que estudiosos da linguagem comprovaram que línguas consideradas primitivas possuíam estruturas muito parecidas com as ditas línguas civilizadas, como o latim, por exemplo. Saussure (1971, p. 17) afirma que “A língua é um todo por si e um princípio de classificação”.

Indubitavelmente, para compreendermos como se dá o processo de ensino gramatical, necessitamos entender, primeiramente, o conceito de gramática. A definição de gramática busca explicar os componentes da língua e suas funções no sistema linguístico. Não há uma única concepção de gramática, por isso, para um ensino gramatical mais profícuo, é importante que o professor explore as concepções indo além dos conceitos trazidos pelo manual de gramática tradicional.

Possenti (1996) entende que gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas, que são seguidas e que o falante da língua domina. Dessa forma, o autor apresenta a discussão sobre três importantes tipos de gramáticas: Gramática Normativa, Descritiva e Gerativa.

Em primeiro lugar, vislumbramos a Gramática Normativa, definida por Possenti (1998, p. 64) como o “[...] conjunto de regras que devem ser seguidas”, definição essa contida nas gramáticas pedagógicas. Portanto, falar e escrever corretamente, nessa concepção, significa fazer uso do conjunto de regras determinadas de forma prescritiva. Um exemplo de

regra a ser seguida está na concordância verbal. A prescrição orienta que o verbo sempre deve concordar com o sujeito, assim, nas sentenças a seguir, qualquer variante de 1 (a) é considerada como erro:

1) (a) Eles puseram o livro na mesa. (CERTO)

(b) Eles (pusero, ponharam, ponharo, ponhou) o livro na mesa. (ERRADO)

*Erro* para a concepção normativa é tudo aquilo que foge da norma prescritiva ou do “bem escrever”. O conceito de boa linguagem está intimamente ligado ao modelo de escrita usado ou popularizado pelos grandes escritores em exemplos nos manuais gramaticais. Assim, o exemplo 1(b), por não seguir o convencionado pelas gramáticas normativas, não é aceito como certo em contextos formais de escrita.

Uma segunda definição de gramática, trazida por Possenti (1996 p.64), é a Gramática Descritiva, entendida como “[...] conjunto de regras que são seguidas”. Nessa concepção, a preocupação maior está em descrever e/ou explicar como as línguas são produzidas em seus mais diversos contextos de realização. O estudo de Gramática Descritiva considera o conjunto de regras produzido pelo uso do falante, tendo em vista que não há uniformidade; portanto, esses usos não podem ser regulares. A vivência nas diferentes situações de comunicação faz com que cada indivíduo determine sua prática de linguagem.

Travaglia (2001) diz que o ensino gramatical a partir de uma noção da gramática descritiva leva a reflexões mais consistentes da organização do sistema linguístico da língua, pois associa esse entendimento a questões geográficas, idade, classe social, grau de instrução, entre outros possíveis interferentes. Logo, explorar essa visão de gramática na sala de aula é uma ferramenta importante para o professor.

Em sua obra *Gramática descritiva do Português*, Perini (1995) propõe que o ensino de gramática ocorra de maneira que o estudante possa raciocinar cientificamente, seja capaz de construir modelos científicos e tenha uma visão que o inspire. Duas razões justificam, segundo o autor, o ensino de uma gramática descritiva do português no ensino regular: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. O componente cultural diz respeito a determinados conhecimentos que, apesar de não terem aplicação prática visível, seriam considerados pela sociedade parte integrante da formação do cidadão, do mesmo modo que certos conhecimentos de química, história, biologia, etc. O componente de formação de habilidades diz respeito às habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses, de independência de pensamento. Para Perini (1996), a grande contribuição que

o ensino da gramática encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas, isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente.

Um ensino descritivo mostra o funcionamento da linguagem e de determinadas línguas em particular, além de destacar habilidades adquiridas em seu uso, ou seja, esse ensino proporciona uma descrição dos fatos da língua, estabelecendo suas regras de funcionamento e adequação das variedades linguísticas. Travaglia (1997) enfatiza que a gramática descritiva destaca qualquer variedade de língua e não apenas a variedade culta. Geraldi (2006) também concorda com essa visão e afirma que a sala de aula é um lugar onde metodologias são aplicadas ao ensino e todas as variedades linguísticas podem e devem ser apresentadas com um olhar voltado à realidade do aluno.

Uma gramática puramente descritiva não tem nenhuma pretensão prescritiva. Portanto, na concepção de Ilari e Possenti (1985), existem pelo menos três maneiras no português brasileiro de dizer “eles puseram”: “eles puseram”, “eles pusero” e “eles pôs”, as três estão indicando pluralidade. A gramática descritiva não está preocupada em apontar erros de concordância segundo as regras de manuais gramaticais, o objetivo dessa concepção de gramática está em descrever e constatar que essas formas existem e são utilizadas por diferentes grupos sociais.

A partir dessa visão, para a gramática descritiva, o erro pode ser visto como uma construção que não faz parte de maneira sistemática de nenhuma das variedades de uma língua, sendo essas variedades de prestígio ou não (ILARI; POSSENTI, 1985). Da mesma forma, Possenti (1996) diz que a concepção de erro para a gramática descritiva está na noção de adequado *versus* inadequado, uma vez que há a descrição das diferentes possibilidades de realização das construções no meio social (como é o caso do verbo “por”, quando dizem, “eles puseram”, “eles ponharam”, “eles pusero”), ou mesmo quando temos duas situações de uso em contraste:

- 2)
  - a) “Me dá um quibe aí.”
  - b) “Dê-me um quibe.”

A partir das ideias de Perini (2006), podemos dizer que ambas as sentenças apresentadas são aceitas na gramática descritiva, cada qual em seu contexto: a primeira, 2(a), em uma situação do português falado; e a outra, 2(b), em uma situação do português escrito. A gramática descritiva nos mostra a existência dessa dualidade e a produtividade dessas variedades no país. As regras de uso da língua portuguesa trazidas pelos manuais da gramática

tradicional possuem seu lugar de exigência de produção, mas, ao mesmo tempo, há a necessidade de reconhecer e descrever a variedade falada dos nativos de uma língua. Para a Gramática Descritiva, o certo é o que ocorre na língua. Nessa perspectiva, é importante sublinhar que a língua existe na mente/cérebro dos falantes, é sua competência e se realiza em textos, sejam eles escritos, sejam eles falados.

Há ainda o conceito de Gramática Gerativa (ou internalizada) como uma terceira definição de gramática. Conforme Possenti (1996, p. 69), “[...] a gramática internalizada é o conjunto de regras que o falante domina e que pertencem a uma língua, são as pessoas que identificam frases como pertencendo a sua língua e é lícito supor que há em suas mentes conhecimentos de um tipo específico, que garantem essa estabilidade”. Segundo o autor, o único falante capaz de cometer um erro seria o não nativo, já que o nativo, salvo alguma condição especial, possui todas as ferramentas para se comunicar em sua própria língua, ele possui a sua própria gramática ao nascer que dizemos ser a internalizada.

Ampliando esse conceito, Ilari e Possenti (1985) afirmam que a gramática internalizada possui conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases compreensíveis e reconhecíveis por pertencer a uma língua. O fato de as pessoas serem capazes de identificar, produzir e interpretar frases de uma língua mesmo antes de terem frequentado a escola leva a supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem essa estabilidade, o que foi chamado por Chomsky (1986) de gramática universal (GU). Portanto, dizer “eles puseram”, “eles pôs” na gramática internalizada não constitui qualquer problema, pois não há agramaticalidade, uma vez que há compreensão entre os falantes; porém, dizer: “Maçãs puseram eles as” é considerado agramatical por não trazer uma sequência sintática possível na língua. Ademais, no livro *Syntactic Structures*, Chomsky (1957) apresenta um exemplo clássico sobre agramaticalidade: “<sup>4</sup>colorless green ideas sleep”. Com esse exemplo, o autor deixar claro que a agramaticalidade não decorre apenas da organização sintática, mas também do *OUTPUT* semântico, ou seja, mesmo sendo uma sentença com ordem estrutural sintática possível na língua inglesa, a sentença é agramatical por não apresentar sentido algum na língua.

Sob o mesmo ponto de vista, Travaglia pondera que “A gramática reflexiva surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente” (TRAVAGLIA,

---

<sup>4</sup> Ideias verdes descoloridas dormem furiosamente. Tradução nossa

2009, p. 142). Assim sendo, um dos papéis centrais da escola deveria ser o de fazer aflorar conhecimentos que já compõem o repertório do aluno.

A concepção de erro para a gramática internalizada está relacionada com construções que não sejam possíveis de realizar na língua. Nesses termos, esse entendimento se constitui sem a noção de certo ou errado ou adequado *versus* inadequado, o que é levado em consideração é a dicotomia gramatical *versus* agramatical.

Duarte (2015) afirma que a gramática internalizada constitui patrimônio de todos, escolarizados ou não, e que nos permite conviver com nossos semelhantes, trabalhar, nos divertir, discutir, viver. Ou seja, é a gramática que todo falante, exposto a algum tipo de estímulo e que não sofra de algum comprometimento fisiológico ou mental, tem; é a estrutura que ele adquire naturalmente, sem qualquer esforço. O contato com a escola e a leitura, caso esse indivíduo tenha essa oportunidade, pode acrescentar outras estruturas a essa gramática internalizada e levá-lo, por meio da “aprendizagem”, a utilizar formas que não fazem parte da sua gramática internalizada, mas que podem aparecer quando ele escreve ou quando monitora/controla sua fala em situações mais formais. Todo falante nativo é capaz de distinguir intuitivamente sentenças gramaticais de sentenças agramaticais, como em (a) e (a’), respectivamente:

3)

(a) “quem comprou o jornal ontem?”

(a’) \*jornal o comprou ontem quem?

É o que se chama de ciência intuitiva.” (CRUZ, 2017, p. 07).

Portanto, a gramática internalizada é um tipo de conhecimento que habilita o falante a produzir e interpretar frases, textos, discursos a partir de situações concretas de uso. O falante reconhece o som da própria língua e a diferencia das demais. Do ponto de vista lexical, o falante emprega palavras adequadas às situações. No que diz respeito aos aspectos sintático-semântico, significa que ele sabe realizar a distribuição das palavras na sentença e reconhece o efeito de sentido que essa distribuição provoca.

Em resumo, sobre as noções de erro nas concepções de gramática apresentadas, temos: a concepção de erro para gramática tradicional normativa está ligada à noção de certo e errado; o conceito de erro para a gramática descritiva pode ser interpretado como adequado *versus* inadequado; e na gramática gerativa trata-se de considerar se a sentença pode ser considerada como uma sentença com gramaticalidade ou agramaticalidade. Como podemos

ver, cada perspectiva tem suas considerações, o que implica diferentes visões no ensino de língua portuguesa.

Assim, tendo em vista toda discussão apresentada nesta seção, a escola deve partir de atividades que envolvam o uso da língua e de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, a fim de aprimorar as possibilidades de uso (SILVA, A. A; SILVA F. V, 2017). Os conceitos de tipos de gramáticas diferentes devem ser apresentados aos estudantes não apenas como mais um conteúdo a ser dado pela escola, mas pela sua real importância no estudo de língua.

Quando falamos em línguas, nada é uniforme e mudanças ocorrem de forma dinâmica no curso do tempo, nenhuma regra gramatical é imutável. Portanto, é preciso atrelar ao ensino escolar uma concepção de gramática que vai além dos manuais prescritivos. É preciso trazer para sala de aula uma visão mais científica tanto de gramática quanto de erro para suscitar discussões mais produtivas e outras formas metodológicas de apresentação de um mesmo conteúdo.

## 1.2 A NORMA CULTA BRASILEIRA

Atualmente, ocorre um conflito notável entre os preceitos normativos e a realidade do português brasileiro. Esse conflito tem uma razão histórica. Em primeira análise, é necessário fazermos uma distinção entre norma culta e norma padrão. Para isso, cabe inicialmente apresentar o conceito de norma que foi estabelecido pelos estudos linguísticos, um conceito que vem sendo elaborado na linguística desde o fim do século XIX.

Uma língua sempre será heterogênea, ela é um conjunto de variedades. Cunha (2008) O conceito de norma surge para acomodar a comunidade linguística heterogênea nos modelos teóricos. Cada variedade corresponde a uma norma linguística. Portanto, cada sociedade falante teve a necessidade de desenvolver um movimento de padronização linguística para determinadas práticas de linguagem, a fixação de comportamentos linguísticos da escrita é um exemplo. Os fenômenos são registrados como modelares e transformados em instrumentos normativos, como os dicionários e as gramáticas.

O conceito de norma se desdobra nos estudos linguísticos em duas dimensões diferentes – a norma normal e a norma normativa. Segundo Faraco (2008), a norma normal é constituída por um conjunto de fenômenos linguísticos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais que são comuns entre os falantes de uma determinada comunidade de fala. A norma

normativa é o que padroniza a língua, as regras que devem ser seguidas no uso da variedade padrão. Numa sociedade, como a brasileira, há inúmeras normas normais, pois o Brasil é bastante estratificado.

Após o entendimento sobre esses dois conceitos, passemos ao conceito de norma culta. Ela é uma das muitas normas normais típicas da população urbana e de nível de escolaridade médio/alto, usada em situações monitoradas de fala ou de escrita. Para Faraco (2008, p. 71), a norma culta (também denominada por ele como comum e *standard*) é empregada para designar “[...] o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Ela está constituída entre os polos urbano, letramento e forte monitoramento, ou seja, em situações marcadas com forte grau de formalidade. A norma culta não é homogênea. Quando usamos o termo *norma culta*, temos de ter clareza que esse faz menção, especificamente, a uma certa dimensão da cultura urbana, letrada em suas manifestações linguísticas monitoradas.

A norma padrão é a norma normativa, que prevê a padronização linguística. A padronização surge na Europa nos meados do século XV impulsionada pelo desejo de se alcançar uma unidade linguística nas comunidades que estavam se constituindo naquela época. Surge a necessidade de um padrão de língua que pairasse sobre a grande diversidade linguística regional e social. A primeira gramática de uma língua moderna foi de Antonio de Nebrija, a Gramática Castelhana, publicada em 1492 (AHUMADA LARA, 2004), que buscou estabelecer na Europa um padrão de língua. Nesse contexto, eis que os estados possuíam um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística social.

Perini (1998, p. 26) assim tem definido a norma padrão: “[...] variedade da língua que se manifesta de maneira uniforme nos textos técnicos e jornalísticos de todo o país”. Sobre a norma padrão, Faraco apresenta a seguinte visão sobre o registro escrito e sua influência para a construção desse conceito:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa a uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão (FARACO, 2002, p. 40).

No posicionamento de Perini (1998), a gramática, o português padrão, seria, supostamente, correspondente à definição de norma culta/comum/*standard* do próprio Faraco. Nesse sentido, Faraco argumenta que norma não é apenas “[...] um conjunto de formas

linguísticas”, mas também, principalmente, “[...] um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas” (FARACO, 2008, p. 41). Para ele, “[...] a força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente.”. Desse modo, é inevitável o contato entre as muitas normas do intercâmbio social.

Portanto, o critério que temos da norma padrão brasileira é anacrônico e artificial. “Nossa norma padrão foi sendo fixada no final do século XIX e emergiu de várias polêmicas linguísticas que marcaram aquele período histórico” (FARACO, 2008, p. 78). A norma padrão estipulada no século XIX não conseguiu se estabelecer entre nós. Diante do fracasso nessas tentativas, ainda não chegamos a um consenso para resolver a norma normativa ou padrão brasileira.

Neste trabalho, consideraremos mais apropriado utilizar a concepção defendida e definida por Faraco (2008, p. 71), a saber, a de “norma culta/comum/*standard*”<sup>5</sup>, que marca “[...] o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”, para a variedade/modalidade a ser aprendida na escola, pois se trata de uma forma condizente de ser produzida em contextos reais de uso pelos alunos. O uso de norma padrão será utilizado para designar contextos de exigências normativas/prescritivistas trazidos pelos manuais e gramáticas tradicionais e nas exigências dos documentos norteadores oficiais.

### 1.3 A TEORIA GERATIVISTA

Esta pesquisa se respaldará em aspectos da teoria gerativa para tratar sobre o estudo formal da gramática tradicional. Não há uma pretensão em propor uso dos conceitos ou mesmo nomenclaturas da gramática gerativa para a sala de aula. O que desejamos é realizar uma ponte com a aceção de gramática científica, trazendo suas abordagens teóricas e metodológicas para o ensino escolar, que utiliza uma gramática prescritivista. Na visão do Gerativismo, mesmo que de forma inconsciente, o aluno que fala e se comunica em uma língua nativa, já domina todas suas regras de realização. O papel da escola está em aflorar esse conhecimento de modo a sistematizá-lo. Não se trata de uma aquisição linguística, trata-se do aprendizado de uma modalidade linguística.

---

<sup>5</sup> Todas as concepções de gramáticas podem ser utilizadas, só não haverá espaço tão somente para a Norma Curta, no sentido de Faraco porque ela estabelece relações precomceituosas com relação a língua.

### 1.3.1 Aspectos gerais da teoria gerativa

Os seres humanos são extremamente inteligentes, com uma imensa propensão a aprender tudo o que lhes é ensinado e mais ainda a serem criativos e inventivos. A faculdade de compreensão, de comunicação, dá-se de maneira natural, a menos que alguma patologia os possa ter acometido. Por volta dos cinco anos de idade, a habilidade linguística do falante possui equivalência a de um adulto, precisando apenas aperfeiçoá-la com um número maior de vocabulários.

Chomsky (1959) afirma que cada sentença que o indivíduo produz pode ser uma combinação totalmente nova de palavras. A criança já nasce com uma capacidade inata, que será desenvolvida a partir do momento que ela é exposta ao modelo linguístico do seu ambiente. A criança adquire gramática de complexidade em um tempo muito curto, logo, “[...] são de alguma forma especialmente concebidos para fazer isso, com habilidade para manuseio de dados ou ‘formulação de hipóteses’ de caráter e complexidade desconhecidos”<sup>6</sup> (CHOMSKY, 1959, p. 60). A linguística gerativista, dentre outros escopos, estuda o componente da linguagem inserido na dimensão cognitiva das línguas humanas. Para melhor entender, é preciso ter em mente, de forma clara, a definição de cognição:

Cognição é o termo específico atualmente utilizado para fazer referência ao conjunto das inteligências humanas. Diz respeito, portanto, a todos os fenômenos mentais que tenham relação com a aquisição, o armazenamento, a ativação e o uso de conhecimento. Conhecimento, por sua vez, é a palavra que usamos para fazer referência aos estudos cognitivos de uma pessoa, os quais resultam da interação do indivíduo com o seu ambiente físico e sociocultural (KENEDY, 2013, p. 12).

Pela linguagem, a comunicação se faz entre os seres humanos. Essa linguagem pode ser realizada por meio de sinais, de algum tipo de letra ou símbolo escrito, pela fala, o principal é possuir um papel mobilizador. Em acontecimentos triviais conseguimos perceber o funcionamento da mente e o quanto as expressões linguísticas produzem – se atuam numa língua natural. A codificação da consciência de uma pessoa faz o trabalho mental engenhoso, as interpretações e decodificações são a certeza de que possuímos muitas habilidades cognitivas notáveis.

---

<sup>6</sup> Tradução nossa para o original em inglês “[...] *human beings are somehow specially designed to do this, with data-handling or ‘hypotesis- formulating’*” (grifo no original).

Quando falamos e ouvimos, não temos consciência de que estamos usando expressões linguísticas, devido ao fato de serem organizações silenciosas. “A linguagem é, portanto, um conhecimento tácito, implícito, inconsciente no conjunto da cognição humana” (KENEDY, 2013, p. 14). Os humanos são capazes de compreender e produzir discursos com muita facilidade, de maneira inconsciente e sem esforço cognitivo.

No estudo da cognição, distinguimos “conhecimento declarativo”, do qual somos conscientes, e “conhecimento tácito”, do qual não temos consciência. Por exemplo, se você é capaz de citar os afluentes do Rio Amazonas, esse é um tipo de conhecimento declarativo que possui. Já se você sabe andar de bicicleta, dificilmente conseguirá explicar quais são os detalhes dos movimentos que o seu corpo precisa executar para manter o equilíbrio sobre duas rodas. Esse é, então, um tipo de conhecimento tácito em sua mente.

Com relação particularmente à linguagem, as informações que adquirimos na escola sobre a gramática da língua portuguesa – por exemplo, o nome das classes de palavras e das funções sintáticas – são uma espécie de conhecimento declarativo/explicito. Por outro lado, a nossa capacidade de produzir e compreender palavras, frases e discursos de maneira natural em nosso cotidiano é exemplo de conhecimento tácito/implícito. Note que esse tipo de conhecimento tácito já existia em você mesmo antes que começasse a frequentar escolas e ter aulas de língua portuguesa, bem como existe naqueles indivíduos que sabem produzir e compreender expressões linguísticas normalmente, mesmo sem nunca terem frequentado escolas (os analfabetos ou semianalfabetos).

Dessa forma, Chomsky (1970; 1992) afirma que todos possuímos uma competência linguística e todo falante/ouvinte consegue associar o som e o significado conforme as regras inconscientes e automáticas. A interpretação e a compreensão de orações se dão de acordo com a competência.

Ao argumentar sobre competência, o autor traz o conceito da performance, ou seja, do uso linguístico, traz a aceitabilidade, enunciados naturais e perfeitamente compreensíveis. Desse modo, a performance linguística (desempenho) dá-se a partir do momento em que a comunidade linguística conhece sua língua perfeitamente, sem grandes problemas ou imprevistos. O desempenho não se reflete dentro da realidade dos fatos, porque é uma realidade mental imanente ao comportamento efetivo do falante-ouvinte ideal (CHOMSKY, 1978).

Assim sendo, podemos comunicar nossos pensamentos por meio da língua. Desde *Syntactic Structure*, Chomsky (1957; 1965) diz que a aquisição da linguagem dá-se de forma automática diante de estímulos linguísticos (*INPUT*), ou seja, os dados aos quais uma criança

é exposta dentro de sua comunidade linguística. Assim, a partir dessa exposição/contato, a criança torna-se capaz de reproduzir dados de fala de acordo com o que foi ouvindo. Nesse caso, a fala como produção é vista como *OUTPUT*, ou seja, primeiro recebe o *INPUT*, vai ouvindo, reconhece essa gramática internalizada e, a partir daí, faz o *OUTPUT*, que é a manifestação linguística de quando a criança começa a falar, ou seja, é onde ocorre o processamento intermediário e onde acontecem as regras do processamento linguístico. O processo de aquisição é inconsciente e incontrolável.

A posição chomskiana deriva de um dos postulados mais importantes de sua teoria: a Gramática Universal, uma estrutura inata e específica da espécie humana:

Somente os humanos têm uma GRAMÁTICA MENTAL, também chamada de Língua-I, em que o “I” significa interno e individual (cf. Chomsky 1986). A noção de língua-I refere-se a um conhecimento que permite aos falantes gerar e compreender um conjunto potencialmente ilimitado de expressões (CHOMSKY, 2019, p. 2, tradução nossa)<sup>7</sup>.

A teoria chomskiana adota a perspectiva modular de língua-I, por considerar que ela é autônoma em relação a outros sistemas envolvendo a Faculdade da Linguagem. Para Kenedy (2012), a língua-I é entendida como o estágio adulto do conhecimento linguístico regido pela Gramática Universal (GU), comum a toda criança e homogêneo dentro da espécie humana; portanto inato, é a competência do falante ouvinte.

A esse respeito propõe uma língua I (interna/intencional) que contrasta com a concepção de língua-E (externa/extensional). Isso significa dizer que a língua-I seria algo interno à mente, como saber individual, ligada à competência do falante; e a língua-E seria definida como um objeto externo, um conjunto de enunciados definidos extensionalmente, ligada à performance do falante. Portanto, o contraste encontra-se na competência e no desempenho. Um dos motivos da língua-E ser um fenômeno sociocultural é porque todos que vivem em sociedade ou comunidade se comunicam e interagem por meio dela, promovendo o compartilhamento de uma cultura. Podemos dizer que é um fenômeno histórico, que se constrói e se perpetua ao longo do tempo, seguindo a história da humanidade, reproduzido e produzido pelos povos que a falam no planeta todo.

Nesses termos, no ponto de vista gerativista, a língua será entendida como um acervo de conhecimentos linguísticos em posse do indivíduo, internalizados desde a sua primeira

---

<sup>7</sup> Trecho no original: “Only humans have a MENTAL GRAMMAR, also called I-LANGUAGE, where the “I” stands for internal and individual (cf. Chomsky 1986). The notion of I-language refers to a knowledge that allows speakers to generate and understand a potentially unbounded set of expressions” (CHOMSKY, 2019, p. 2, grifos no original).

infância até a aquisição completa. A linguagem é definida como uma faculdade mental que todo ser humano possui, faculdade essa que se revela no conhecimento que o usuário de língua natural põe em uso por meio de uma ou mais línguas.

Dessa forma, o conhecimento que o estudante traz consigo seria o ponto de partida para o ensino gramatical nas escolas. O desenvolvimento e aprendizado de outras modalidades linguísticas, tais como a escrita e o conhecimento da metalinguagem, seriam consequências do entendimento das possibilidades de uso de sua língua.

Isso posto, o objetivo desta seção foi explorar conceitos epistemológicos da Gramática Gerativa que serão importantes para o ensino de gramática. A visão de uma gramática internalizada é importante para o trabalho, uma vez que colocada a necessidade de os alunos compreenderem que possuem um conhecimento linguístico inato, será possível explorar as concepções de competência e desempenho dos estudantes. Além disso, estudos como de Kenedy (2013), Lobato (2015), Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), Medeiros Jr. (2020) dentre outros se respaldaram nos conceitos gerativistas discutidos nesta seção para propor uma ponte entre o ensino de gramática tradicional escolar e a gramática internalizada da teoria chomskyana.

### **1.3.2 Gerativismo e o ensino de gramática**

A linguagem desperta curiosidade desde os tempos da Antiguidade, desde então a gramática tem sido vista como uma forma de descrever a língua nos seus aspectos de estudos como análise sintática. A partir do século XIX, com o surgimento da Linguística como disciplina autônoma de estudos, os objetivos, ao olhar para as línguas, ficam mais abrangentes, uma vez que vão além da prescrição e a descrição linguística passam a observar o funcionamento e as transformações nas línguas que ativamente estão acontecendo.

Com relação ao ensino gramatical, a concepção interativa visa a explicar que a língua não é apenas língua escrita e vai muito além das normas da gramática normativa. Reforça que o cidadão precisa ter o conhecimento das regras gramaticais oficiais de sua língua, precisa dominar a norma culta, mas principalmente que a língua precisa ser trabalhada de modo que faça sentido para seus usuários. Um cidadão precisa ser capaz de diferenciar contextos de formalidade e de informalidade, além de ter consciência das variantes linguísticas existentes em sua língua. A língua que falamos em todos os contextos precisa estar presente como objeto de estudo na sala de aula para que a norma culta a ser ensinada possa ser mais bem

contextualizada e fazer mais sentido para o estudante. A partir dessas concepções, é possível considerar que o ensino gramatical possa ser respaldado nos preceitos da Gramática Gerativa.

Os gerativistas Medeiros Junior e Simioni (2020, p. 20) argumentam que “[...] gramática pode remeter ao conjunto de regras abstratas que compõem o repertório de uma língua particular”, ou seja, aquilo que é internalizado por uma comunidade de fala, a chamada competência, que ele reconhece sem ter acesso à instrução formal. Compreendem que a competência de ser um bom escritor depende da capacidade de lidar apropriadamente com estruturas sintáticas disponíveis na língua e que é necessário ter consciência dessa sintaxe.

Portanto, uma língua está dividida em várias línguas, de acordo com as variedades regionais, sociais e estilísticas. Isso significa dizer que mesmo que tenham vindo de uma mesma raiz, foram se modificando pouco a pouco pela prática de seus grupos de falantes, os quais passaram a adequar termos e as ambientaram para sua cultura. Democratizar o ensino é fazer com que o aluno em sala de aula aprenda o maior número de usos possíveis, sabendo identificar e escolher as maneiras exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele possa se expressar com responsabilidade e consciência dos seus usos linguísticos.

A língua é um objeto que se move, no tempo e espaço, e está inserida em um contexto social, portanto passando por processos de constantes mudanças. Assim, compreender as regras gramaticais do sistema linguístico faz parte de todo o processo de consciência do aprendizado. Pilati (2017, p. 18) expõe sobre a importância dessa compreensão para que:

[...] os estudantes da Educação Básica desenvolvam consciência dos fenômenos gramaticais e a usem como ferramenta para ampliar a capacidade de expressão na escrita, a proficiência na leitura e a habilidade de lidar com situações de fala que requeiram planejamento mais complexo.

Nesses termos, há a necessidade de um ensino de gramática que seja renovado, uma nova metodologia que faça sentido e que dê utilidade aos conceitos. Todo ensino de qualquer língua deve basear-se em fundamentações teóricas, para que o professor em sala de aula possa ter critérios ao assumir suas decisões no fazer pedagógico. A abordagem, o método, o conteúdo são fatores que precisam ser considerados em sala de aula, apenas com técnicas consistentes e um bom método é que o objeto da abordagem será alcançado.

Lobato (2015, p. 16-17) afirma que há possíveis entendimentos sobre gramática como “[...] um conjunto de descrições a respeito de uma língua”, “[...] um compêndio”, ou um “[...] construto mental que cada membro da espécie humana desenvolve, desde que exposto a dados da língua em questão”.

Diante do explicitado até o momento, podemos perceber que, ao chegar à escola, o aluno não é uma “tábula rasa”<sup>8</sup>, ele já traz consigo um conhecimento significativo de regras internas da gramática vindas de sua língua materna, ou seja, a gramática implícita. Esse conhecimento ao chegar à escola se aglutinará a outras gramáticas que irá receber, tais como a gramática explícita ou teórica, a reflexiva. Então, podemos dizer que, a partir desse movimento, ele poderá lapidar esses conhecimentos em sala de aula por intermédio principalmente do professor.

Na obra *Gramática na escola*, as autoras Oliveira e Quarezemin (2016) sugerem que as aulas de LP incluam momentos de práticas reflexivas sobre as línguas em geral e sobre a língua da comunidade em que os alunos vivem. O aluno passaria a ser o protagonista de seu aprendizado, um gramático. Dessa forma, as pesquisadoras defendem que “[...] as aulas de LP podem não apenas versar sobre o português e suas variedades, elas podem ser uma oportunidade para se conhecer outras línguas, compará-las” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 22).

Nessa perspectiva, as autoras enfatizam que as gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza, um fenômeno natural, entendendo a língua como seu modo de ser, no sentido de promover que “somos as línguas que falamos”. Ademais, defendem que é na escola que essa língua será legitimada, porque esta deve ajudar a formar nossa identidade linguística, construindo com o aluno gramáticas e explicando-as.

Além disso, elas pontuam que elaborar gramáticas não é aprender gramática nem usar a gramática, mas aceitar que existe uma gramática que é a normativa. “Pode-se de fato ensinar gramática tradicional, mas que isso seja feito dentro de uma perspectiva que entende o que é uma gramática e para que ela serve” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 29).

Construir gramática é tornar explícito um conhecimento que temos implícito e exige muita criatividade, observação, um exercício intelectual intenso, difícil e complexo. Essa construção serve para que o aluno entenda sua língua e entenda a língua do outro, compreendendo que existe um movimento nas diferentes línguas/gramáticas. Isso tudo porque uma das principais funções da escola é formar cidadãos, que precisam ter acesso ao conhecimento científico, o seu mundo natural e social. Todos compreendemos que as línguas

---

<sup>8</sup> Mente desprovida de ideias, de saberes, de conhecimentos, que necessita de instrução para aprender o mais básico de um assunto; tábua rasa.

são lugares de poder e que existe a necessidade de se criar sistemas de escritas para todas as línguas, principalmente porque ela traz prestígio e seu registro é uma maneira de guardá-la na memória e valorizá-la.

A língua é um elemento dinâmico, e a gramática gerativa contempla essa visão. A língua é considerada um objeto da mente. Por esse motivo, o presente estudo considera que os pressupostos teóricos dessa concepção de gramática sejam condizentes com o esperado para um ensino mais reflexivo e produtivo apontado pelos documentos educacionais.

A Gramática Gerativa é uma teoria intimamente ligada à aquisição da linguagem. Logo, a discussão sobre o sistema linguístico aprendido nesse processo e o exigido em sala de aula levará a reflexões mais contundentes sobre o aprendizado da modalidade culta realizado na escola. Outro fator a ser levado em consideração é o grau de maturidade do aluno. Ao perceber, como citado anteriormente, que não é uma tabula rasa, sua autoestima aumentará e acreditará que a escola irá ampliar e aprimorar os conhecimentos que ele traz, influenciando sobre qualquer assunto didático, inclusive com o envolvimento da gramática normativa. O estudo da língua deixaria de ser considerado como algo mnemônico e passaria a ser entendido de forma mais reflexiva, como é preconizado em vários documentos que regem a educação, como os PCNs e a BNCC.

Uma base gerativa tem muito a contribuir com o ensino gramatical escolar. É possível trazer uma concepção científica sólida sobre gramática para a sala de aula. Este trabalho tem a intenção de contribuir com o uso dessa teoria nas análises dos dados encontrados, demonstrando que há aspectos implícitos da teoria que podem ser explicitados nos materiais didáticos.

#### 1.4 A COLOCAÇÃO PRONOMINAL E O ENSINO GRAMATICAL

Estudos em teoria gramatical – nas suas várias vertentes – têm continuamente elencado/mostrado diferenças não só fonético-fonológicas como também morfológicas e sintáticas entre o português utilizado nos diferentes países da lusofonia. Segundo Mattos e Silva (2001), isso se dá devido a uma complexa interação entre a língua do colonizador português, a língua do índio que aqui vivia, mais as trazidas da África pelos navios negreiros e outras mais que foram se associando.

Diferentemente do que prescreve a Gramática Tradicional, a observação empírica e os estudos sociolinguísticos e de mudanças têm atestado que o sistema de colocação pronominal dos pronomes clíticos apresenta regras variáveis no uso do português brasileiro (PB), tanto na

fala, quanto na escrita, ou seja, o sistema linguístico do PB em uso é bem distinto do que preconizam os manuais gramaticais. Perini afirma que “[...] os pronomes pessoais têm um comportamento gramatical peculiar e precisam ser estudados separadamente.” (PERINI, 2010, p. 115). Em seus escritos na *Gramática do português brasileiro*, dedica um capítulo para falar das formas oblíquas e da colocação pronominal.

Para Castilho (2010), os pronomes pessoais são suscetíveis a mudanças, o que fica evidente na fala, então isso repercute na estrutura sintática da língua. Estudos como os de Perini (2010, 2016) e de Castilho (2010) trouxeram propostas inovadoras e se comprometeram em descrever o quadro pronominal usado no Brasil. Luft (2002) critica a condenação pronominal brasileira em gramáticas brasileiras. Bechara (2003) diz que se não infringirmos os critérios apresentados, a colocação é uma questão de escolha pessoal.

Uma das principais mudanças apontadas em pesquisas<sup>9</sup> diz respeito à grande frequência com que são usados os pronomes retos com função de objeto, ou seja, como complemento dos verbos, função que, segundo a norma gramatical, deveria ser utilizada pelos pronomes oblíquos. Cyrino (1997) constata que, desde a segunda metade do século XIX, os pronomes tônicos e os objetos nulos começam a substituir o clítico acusativo. A seguir, apresentamos algumas possibilidades de complementos verbais na língua portuguesa do Brasil:

4)

- a) Elis deu a ela flores.
- b) Elis deu-**lhe** flores.
- c) Eleandro comprou ele (carro) sem ter verificado os freios.
- d) Eleandro **o** comprou sem ter verificado os freios.

Nas sentenças 4 (a, c), observamos o uso dos pronomes retos (ela/ele) na função de complemento do verbo. Na fala, essas são construções comuns e corriqueiras. Nas sentenças 4 (b, d), há as mesmas sentenças exemplificadas com o uso de pronomes oblíquos, construções assim requeridas e consideradas como certas pela tradição prescritiva. Em termos de escrita, apenas a ortografia se define por lei, o restante é construído histórica e socialmente. A variedade padrão de escrita circula pouco entre os indivíduos de classes sociais menos

---

<sup>9</sup> As pesquisas de Cyrino (1997), Galves (1989) e Duarte (1989) apontam que, em geral, o clítico acusativo de 3ª pessoa é a forma menos usada para representar o objeto direto no português do Brasil. Segundo Galves (2001), esse tipo de clítico não é mais produzido pela gramática nuclear da língua, que legitima apenas clíticos de primeira e segunda pessoas. Para Nunes (1996) e Mattos e Silva (2004), a manutenção dos clíticos acusativos de 3ª pessoa no português brasileiro atual deve-se à ação normativa da escola.

favorecidas. Sabe-se que existe um número infinito de possibilidades de sentenças na língua, mas as estruturas linguísticas são reduzidas.

O trabalho de ensinar na escola ainda continua sendo privilegiado para o desenvolvimento de melhores produções científicas. Por isso, Possenti (1996) sugere que o ensino escolar de língua portuguesa precisa passar por uma grande revolução, na qual todos, especialmente os alunos oriundos de classes populares, tenham acesso ao conhecimento de forma diversificada, e não apenas segmentada com apresentação de uma norma padrão com regras a serem decoradas.

Neste trabalho, pesquisamos a colocação pronominal, especialmente os contextos de realização dos pronomes denominados *pronomes pessoais oblíquos átonos* pela gramática tradicional. Quando em função de complemento do verbo, esses pronomes átonos podem aparecer em três posições: anteposto ao verbo – “Eu **o** vi na rua” (próclise); posposto ao verbo – “Dê-**me** uma chance” (ênclise); e no meio do verbo – “Contar-**te**-ei sobre meus dias” (mesóclise). Na literatura linguística, os pronomes átonos são também denominados de *clíticos pronominais*. Assim, neste estudo, faremos uso dessa terminologia para identificação dos contextos de análises.

Na definição de Câmara Jr. (2004[1970], p. 117), os pronomes clíticos se referem a uma possibilidade de forma oblíqua para as construções com pronomes pessoais, “[...] isto é, usada como forma dependente junto a um verbo, para expressar um complemento, que fonologicamente é uma partícula proclítica ou enclítica do verbo; respectivamente: me, nos; te, vos; o, a ou lhe; os, as ou lhes”. Ainda sobre a questão a ordem dos pronomes clíticos, Raposo *et al.* (2013, p. 905) dizem que:

Por motivos fonológicos, os pronomes clíticos juntam-se ao verbo da oração em que ocorrem, podendo ligar-se à sua direita, numa configuração de ênclise, à sua esquerda, numa configuração de próclise ou no condicional e no futuro, dentro da própria forma verbal, na configuração de mesóclise, separando – a flexão verbal em pessoa – número do tema (historicamente uma forma infinitiva) desses tempos.

Para esses contextos, as gramáticas normativas apresentam um conjunto de regras a serem seguidas. Apesar de acharmos ultrapassadas as regras da gramática normativa, temos de nos perguntar, como professores, *por que, para que e como* o conteúdo de clíticos deve/pode ser abordado no ensino de língua materna. Essa aprendizagem não pode ser puramente enciclopédica: todo aluno conhece as regras de sua língua e cabe ao professor promover esse conhecimento implícito em um conhecimento explícito a partir de uma abordagem descritiva e reflexiva.

Tal tarefa se apresenta como um grande desafio e não tem sido fácil encontrar as ferramentas adequadas para executá-la com sucesso, ou seja, para promover um ensino visto por completo, de maneira sistemática, com fundamentos diferentes, interatividade e de forma heterogênea. É necessário um trabalho para a produção de sentidos, normas e variedades, que priorize a norma gramatical (escolar), mas que ao mesmo tempo traga uma reflexão e domínio da norma culta para cada situação em que ela é envolvida. Só assim estaremos formando cidadãos linguisticamente aptos em sua língua materna.

A exigência da norma padrão, com relação à colocação pronominal clítica, segue normas da tradição gramatical normativa lusitana. Assim sendo, apresenta-se como uma condição de aprendizado ligada à escolarização. Kato afirma que “[...] a gramática do letrado brasileiro, no que diz respeito a clíticos, não corresponde nem a uma gramática de um falante letrado do passado e nem à de um letrado português” (KATO, 2005, p. 138). Freire (2005), ao investigar a realização do objeto anafórico na escrita dita padrão do Português Brasileiro e do Português Europeu, evidencia diferenças na distribuição de variantes e conclui que “[...] não se pode negar a ampla infiltração das variantes alternativas aos clíticos nos textos produzidos pelas novas gerações de escritores” (FREIRE, 2005, p. 191). Portanto, ensina-se a norma normativa na escola, porém utiliza-se muito pouco tal norma; na escrita esse aprendizado se perde devido ao fator fala que tem influenciado a escrita.

Pensemos no caso da mesóclise. Um falante nativo do português brasileiro só saberá da existência da mesóclise se passar por bancos escolares, pois nem mesmo inconscientemente esse aluno saberá dessa construção, uma vez que ela é praticamente inexistente na produção oral do falante dessa língua de qualquer região do país.

A língua e a escola andam em dupla direção: a língua é uma constituinte heterogênea, e a escola é uma dimensão variável. Esse conhecimento começa a ser inserido ou acessado pelos alunos quando iniciam seus estudos no Fundamental II; precisamente, colocação pronominal de fato será ensinada no 9º ano como conteúdo trazido no Livro Didático, mas a aplicação de regras é cobrada sempre de qualquer produção escrita, seguindo-se a gramática normativa. Uma análise do livro didático com um olhar mais direcionado à coleção *Português Linguagens* retomará esse tema na 2ª série do Ensino Médio como uma breve apresentação, e, na 3ª série do EM, abordará o conteúdo de forma mais específica, como será descrito e analisado no capítulo 3 desta dissertação.

O professor deve ter em mente que, ao transmitir este conhecimento, deve cumprir “[...] o objetivo de promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje” (VIEIRA;

BRANDÃO, 2007, p. 140). Na prática metodológica adotada pela escola, especificamente pelo professor que atuará na disciplina, é que se poderá indicar uma diferença bastante expressiva nos resultados esperados em relação à aprendizagem deste conteúdo. Freire (2005, p. 191) sugere alguns encaminhamentos ao professor quanto ao ensino de clíticos:

[...] (a) ter consciência do atual processo de mudança por que passa o sistema linguístico brasileiro, o que conseqüentemente aumenta no Brasil a natural distância que sempre existiu entre fala e escrita; (b) levar os seus alunos ao contato direto com textos produzidos pela imprensa, que revelam a sensibilidade das novas gerações de letrados a respeito do que efetivamente vem a ser a norma culta brasileira usada em eventos de letramento.

O professor de Língua Portuguesa, além de conhecer a gramática normativa, terá igualmente de ser portador do conhecimento das particularidades de caráter extralinguístico que exercem influências significativas no processo de comunicação e da aprendizagem. Para tal, “[...] há que distinguir a gramática do falante (o conhecimento implícito da língua) da gramática do linguista (a descrição da estrutura linguística)” (SILVA, 2008, p. 10).

O ensino da colocação pronominal clítica é importante tanto na escrita quanto na fala, até porque nós estamos inseridos em uma sociedade contemporânea, na qual a aprendizagem é medida para ingressarmos no mercado de trabalho por meio de concursos públicos que exigem dos concorrentes um conhecimento contextualizado, um conhecimento científico e de mundo. Porém, muito desse processo é dependente das regras da gramática normativa.

Garantir o ensino de um tópico gramatical de forma produtiva significa oferecer condições para o aluno ampliar seu discurso em relação ao funcionamento da norma culta, a partir do conhecimento de regras gramaticais trabalhadas em atividades aplicadas pelos professores, que levem o aluno a entender a estrutura, o uso e o funcionamento da língua. Assim, diante da importância e da responsabilidade escolar em formar cidadãos conscientes das variedades e também das normas linguísticas de sua língua, este trabalho buscará analisar e apontar os pontos positivos e negativos alcançados no ensino sobre a colocação pronominal na última década, a partir de um estudo comparativo com relação à forma como o conteúdo da colocação pronominal é apresentado nos livros didáticos e no que diz respeito à forma como esse conteúdo é exigido em um instrumento avaliativo, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

Para tanto, lança-se novo olhar à história na busca dos gatilhos que desencadearam mudanças relacionadas a duas construções sintáticas que se destacam na diacronia da língua: as ordens relativas 'clítico-verbo ~ verbo clítico' e a 'interpolação'. Galves (1996) propõe que

as mudanças gramaticais relacionadas à sintaxe dos clíticos pronominais na diacronia do português estão associadas a mudanças rítmicas (cf. também Abaurre e Galves 1998).

No quadro teórico da gramática gerativa, a mudança gramatical está em função da relação entre a capacidade inata e a experiência linguística vivenciada pelas sucessivas gerações de falantes. Assim, para entender os estágios gramaticais e as mudanças atestadas na língua portuguesa, desde que se têm notícias, é importante voltarmos às condições que levam às mudanças. A análise de Kayne (1990), já o disse Galves (1990), é um exemplo deste tipo de abordagem, pois o movimento do verbo e do clítico, sujeitos às condições de movimento estipuladas em Barreiras é que vão determinar as possíveis posições dos clíticos.

No PB, a regra geral é a próclise. Constatou-se, além disso, que o clítico aparece junto ao verbo temático. Ou seja, contrariamente ao que acontece em PE (e em outras línguas românicas), ele não aparece obrigatoriamente junto ao elemento verbal flexionado, em estruturas com participio passado ou gerúndio. O PB distingue-se também das outras línguas românicas, em particular do PE, por um outro aspecto, o quase desaparecimento do clítico o/a, também visível na total ausência das seqüências lhas(s)/lho(s). O paradigma dos clíticos é assim praticamente reduzido às formas ambíguas quanto à função e ao caso que lhes é associado (me, te, se, lhe): essas formas podem ser objeto direto (acusativo) ou indireto (dativo). Tal ambiguidade, que aparece também nas outras línguas românicas na primeira e segunda pessoa, estende-se no PB à terceira, onde lhe, em certos dialetos, pode ser interpretado como um objeto direto: “Eu lhe vi”. O que tende a desaparecer no PB e, portanto, o clítico puramente acusativo (o/a), que é também aquele menos tônico. A ideia de que os clíticos são determinantes é coerente com a afirmação feita acima, de que são núcleos e se movem como núcleos. Acrescenta a ideia de que não são categorias lexicais, mas funcionais, como Flexão. Nessa visão, os pronomes tônicos são Sintagmas Determinantes (SDs). Concordamos com a hipótese Galves e Abaurre (2002) apud Uriagereka (1992) na qual afirma que, no PB, todos os clíticos são clíticos “fortes”, inclusive o de terceira pessoa lhe, que se alinhou no resto do paradigma uma vez desaparecido (ou em via de desaparecimento) o clítico o/a. E todos se movem como sintagmas. Em uma visão de Princípios e Parâmetros, na estrutura-S, o clítico se mantém numa posição de adjunção à oração, mais especificamente, à projeção que contém imediatamente o verbo que lhes atribui sua função. Os clíticos se comportam como pronomes deslocados. Essa mudança no estatuto dos clíticos pode ser relacionada com a mudança na estruturação sintática da língua. Se assumirmos, conforme Galves e Abaurre (2002), que na sua “subida” na oração, os clíticos (sintáticos) procuram um

núcleo de concordância, chegamos à conclusão de que, para poderem mover-se como núcleo, deve haver uma posição de concordância na oração.

Galves (1991) propõe explicar um conjunto importante de particularidades sintáticas do português pela seguinte propriedade da flexão nessa língua: o seu elemento de concordância é fraco, tanto morfológica quanto interpretativamente. Sua fraqueza morfológica é visível na perda do morfema de segunda pessoa (-s). Sua fraqueza interpretativa aparece na possibilidade de interpretação indeterminada do sujeito nulo das frases com tempo, além da tendência a preencher a posição sujeito com sujeito lexical (cf. Tarallo 1983). De um ponto de vista sintático, o desaparecimento dos clíticos núcleos é assim explicado pelo enfraquecimento da concordância.

Para chegarmos ao objetivo que propomos neste estudo, fizemos uma breve explanação sobre o ensino e as diferentes concepções de gramáticas (Normativa, Descritiva e Internalizada) que são ou não utilizadas e/ou conhecidas nas escolas públicas. Pautamos nossos argumentos em posicionamentos de estudiosos da língua para melhor desenvolver o processo. A Teoria Gerativa surge para respaldar uma possível metodologia a ser inserida no contexto escolar. Nessa dinâmica, realçamos o entendimento de norma culta/comum/*standard* apresentado por Faraco (2008) e o conflito notável entre os preceitos normativos e a realidade brasileira, observando a colocação pronominal e o modo como ela é abordada nos LD e no ENEM.

No capítulo seguinte, abordaremos a influência dos documentos norteadores da educação básica na constituição e amparo legal dos LD e seu processo de formulação até o seu destino final: o uso em sala de aula como material didático, observando especificamente o conteúdo da colocação pronominal. Abordaremos o ENEM, no sentido de mostrar sua origem e importância, ao mesmo tempo destacaremos como tem o diferencial de aferir a qualidade do conhecimento adquirido.

## 1.5 RESUMO DO CAPÍTULO

O presente capítulo trouxe nosso referencial teórico. Inicialmente, discutimos as concepções das gramáticas que são trabalhadas neste estudo: Normativa, Descritiva e Gerativa/Internalizada, suas definições e o posicionamento de alguns de seus estudiosos em cada uma das concepções, abordando, inclusive, a concepção de erro.

Por certo, a norma culta brasileira é trazida com a intenção de compreender a definição de norma, seus conceitos e dimensões. Evidenciamos o entendimento e o

posicionamento de Faraco (2008) para a definição de norma culta/comum/*standard* e norma padrão, como conceito a ser seguido neste estudo.

Acrescenta-se ao texto a apresentação de conceitos básicos da Teoria Gerativa, criada por Chomsky, que poderão ser utilizados na discussão de um ensino gramatical escolar, tais como: a capacidade inata de aquisição de uma língua (Princípios e Parâmetros), a ideia de uma gramática internalizada (GU), os conceitos de competência e performance e a definição de Língua-I e Língua-E. Na sequência, trouxemos uma breve discussão sobre a colocação pronominal a partir do ponto de vista do ensino gramatical tradicional e do ponto de vista das mudanças já atestadas nos estudos linguísticos no uso da colocação pronominal clítica, especialmente, em contextos de complementos verbais. Por fim, enfatizamos a importância e a responsabilidade escolar em formar cidadãos conscientes das variedades e normas linguísticas de sua língua.

## CAPÍTULO 2

### DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, LIVROS DIDÁTICOS E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Neste capítulo, faremos a apresentação de três documentos norteadores da educação básica: o processo de criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), especificamente os PCNs de Língua Portuguesa para o EM, e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que traz a descrição dos conteúdos a serem trabalhados no ensino básico. Antes de realizar um estudo de descrição e análise dos livros didáticos e das provas do ENEM, é imprescindível compreender os documentos que orientam a elaboração dos recursos didáticos para a sala de aula e a organização do currículo da educação, pois, só assim, será possível analisar e mensurar o grau de exigência dos instrumentos avaliativos sobre o conteúdo da educação básica.

#### 2.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Diante da estrutura organizacional para produção de diretrizes para educação básica, é relevante mencionar que em 1990 o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos* na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dessa conferência resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

A partir desse evento, com compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e Desporto, doravante MEC, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, visando ao seu contínuo aprimoramento. O plano Decenal de Educação, em consonância com a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório.

Nesse contexto, é criada a Lei Federal n. 5692/71, que define as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Dessa forma, a LDB de 1996 consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental. É possível observar, no artigo 22 dessa lei, que a educação básica deve assegurar a todos “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 14). Por conseguinte, a LDB pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. A partir da LDB ocorre a consolidação e organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, desse modo, o princípio da base para a elaboração dos PCNs.

Os PCNs tiveram uma versão preliminar que passou por um processo de discussão, em âmbito nacional, nos anos de 1995 e 1996. O documento foi apreciado com a participação de docentes das universidades federais e particulares e todas as demais áreas humanas ligadas à educação. Muitos pareceres, análises críticas e sugestões foram adensados à primeira versão, sendo definidos, em 1998, os PCNs das séries finais do ensino fundamental, construídos a partir de um debate educacional envolvendo escolas, pais, governos e sociedade. Assim, de forma resumida, os PCNs são diretrizes elaboradas pelo governo federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio de normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina escolar. Sua meta está em garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Explicitamente, a definição de *parâmetros* é assim entendida:

O termo “parâmetro” visa a comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 49, aspas no original)

O termo *currículo*, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos, como as matérias constantes de um curso, correspondendo ao conteúdo de cada disciplina. Para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 49), a definição de currículo é a seguinte: “[...] a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática”

Dessa forma, os PCNs têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino; são documentos oficiais

colocados como referenciais curriculares, respeitando a pluralidade e a realidade cultural. Os PCNs se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoque práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos. A nomenclatura PCNs seria usada para abrangência específica do ensino fundamental, e a nomenclatura PCNEM abrangeria o Ensino Médio, assuntos que detalharemos nas seções seguintes.

### 2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de Língua Portuguesa

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, o professor tem o papel principal de mediador entre o conhecimento linguístico e o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Com relação à formação do professor, a universidade introduz e discute as concepções teóricas existentes para o professor em letras, porém a tarefa de articular a teoria e a prática nem sempre é bem-sucedida, logo, desde a formação, é possível identificar fatores que possam ser empecilhos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A escola tem o papel de alfabetizar, ensinar a diferença de sons e letras, proporcionar o letramento do aluno, mostrando-lhe os valores sociais inseridos em diversos contextos, além de capacitá-lo a expressar-se, tanto oralmente como por escrito, dentro de uma perspectiva padrão exigida. Como direcionamento, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 65) explicitam que “[...] o eixo ‘USO → REFLEXÃO → USO’ deve organizar os conteúdos em Língua Portuguesa, gerando um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno”

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o professor, em sua ação pedagógica, deve partir do uso para reflexão e voltar ao uso linguístico para que o aluno possa desenvolver habilidades de conhecimento linguístico de forma reflexiva. No entanto, Vicenti e Pilati (2012, p. 10) apresentam uma proposta diferente dos PCNs. As autoras expõem que:

[...] o ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. Desse modo, sugerimos que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO [...].

Para as autoras, a reflexão deve ser anterior ao uso. O papel de mediador do conhecimento continuará sendo do professor, no entanto, o professor deverá fomentar a reflexão linguística do aluno como passo inicial do processo de aprendizagem. Dessa forma, a função do professor exigirá muita reflexão e criatividade para propor atividades que instiguem a participação ativa dos estudantes.

Os PCNs de Língua Portuguesa consideram as especificidades das situações de comunicação a partir de gêneros nos quais os discursos se organizam. Assim, no currículo da disciplina de língua portuguesa, nas escolas, ao educador compete o ensino de gramática normativa para o cumprimento das exigências dos PCNs, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio (PCNEM). Não há dúvidas sobre o papel da disciplina de LP nos PCNs: oferecer ao estudante o conhecimento normativo da língua de forma que possa dominá-lo, tanto na fala, quanto na escrita, e ser capaz de usá-lo com proficiência de acordo com a situação vivenciada.

Portanto, assim como Vicente e Pilati (2012), acreditamos que as orientações trazidas pelos documentos norteadores da educação podem ser correlacionadas, em muitos aspectos, com os pressupostos gerativistas. Além da proposta de um eixo que valorize a tríade reflexão-uso-reflexão, as autoras trazem a importância da discussão sobre o conceito de “conhecimento prévio”, expressão comumente citada nos PCNs, mas com a intenção de referenciar conteúdos trabalhados anteriormente na escola. As autoras defendem a ampliação da definição dessa expressão de forma a contemplar o entendimento de um conhecimento prévio como conhecimento implícito das regras internas da língua, ou seja, o conceito científico de gramática internalizada pode ser associado e discutido nos conteúdos escolares.

Ao nos debruçarmos sobre os textos dos PCNs, observamos que os documentos sugerem que sejam feitas atividades interativas, valorizando a natureza social da linguagem. No entanto, não há exemplos práticos de como o professor poderia desenvolver e sistematizar o conhecimento prévio do aluno nem de como alcançaria o domínio de outras variedades linguísticas. É toda uma argumentação abstrata e, devido à existência dessas lacunas, o único direcionamento encontrado pelo professor, de forma prática, está no material pedagógico, mais especificamente, nos livros didáticos.

Dentre as preocupações com a qualidade e a melhoria da educação, a sala de aula é vista como prioridade, pois é o *locus* do processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos e professores são os atores principais, tendo em vista a pluralidade de ideias/princípios/discursos direcionados em um eixo comum, que é o currículo. O aprendizado linguístico perpassa significados culturais, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Nessa perspectiva, os PCNs explicitam que a análise linguística pode ser classificada a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ambas de reflexão sobre a língua.

O conceito de *epilinguismo* pode ser entendido como operações existentes por trás da exteriorização, nosso objeto de análise, em que o estudante opera a estrutura de sua própria língua. Assim, segundo Franchi (1991, p. 36),

[...] chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

O autor esclarece que a atividade linguística supõe um retorno sobre si mesma, ou seja, uma progressiva atividade epilinguística:

[...] como “atividade metalinguística inconsciente” (Culioli, 1968) de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de ‘contexto verbal’) no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições (FRANCHI, 1992, p. 32, aspas no original).

A atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Nesse sentido, no que se refere ao ensino de gramática, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 32) apontam que:

A gramática é ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Os dizeres do PCNs, a meu ver, como docente do ensino há 25 anos, são ultrapassados. Isso porque as aulas de língua portuguesa vêm passando por muitas transformações e tanto os professores quanto os materiais didáticos vão se renovando a cada época. Logo, para dizer que o ensino de gramática é “descontextualizado”, o documento deveria trazer as fundamentações necessárias para realizar tal afirmativa. Durante anos, são trazidos discursos sobre as falhas de ensino gramatical na educação básica, entretanto, os documentos oficiais não acompanham o desenvolvimento da linguística na área de estudos de

sintaxe para realizar as orientações dos conteúdos e/ou mesmo direcionamentos para os professores da educação básica.

Ao mesmo tempo que os PCNs criticam o ensino de gramática, há também uma defesa para sua prática. Os PCNs afirmam que o escritor, ao monitorar a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão, correção, ganha utilidade para os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais que possui. Ou seja, o entendimento metalinguístico faz algum sentido e ajuda a consolidar o conhecimento.

Por outro lado, a origem do conceito *epilinguismo*, utilizado nos PCNs, é atribuída por Auroux (1989) ao linguista francês Antoine Culioli por ser o primeiro a efetivamente lhe atribuir uma definição. Segundo Culioli e Normand (2005 *apud* Romero 2011, p. 155):

[...] uma anamorfose permanente que age de tal maneira que, em um dado momento, para uma dada língua, haverá decisões, isto é, trajetos, escolhas necessárias e, neste momento, você está no linguístico. E se, como linguista, você refletir explicitamente colocando-se em uma posição exterior, você cai no metalinguístico, o que faz com que naturalmente o metalinguístico esteja, em alguns casos, na língua – a metalinguagem está na língua – mas, por outro lado, tenha um custo, tenha sempre uma redução, se empregarmos metalinguístico no sentido estrito.

Assim, o termo *atividade epilinguística* ganhou expressividade na literatura sobre o ensino como um conceito a ser entendido a partir de uma atividade de linguagem geradora da produção linguística: “Cada sujeito avalia e reavalia sem cessar suas representações para reportar a ele mesmo e ao outro” (CULIOLI, 1990, p. 129).

Por fim, os PCNs reconhecem que o estudante precisa, dentro da competência comunicativa – assim definida em *On communicative competence*, de Hymes (1972) – “[...] saber o que dizer, a quem dizer, como dizer” e que tudo isso é uma tarefa desigual que envolve os múltiplos conhecimentos epilinguísticos. Nesse mesmo sentido, Franchi (1991, p. 15) aponta a necessidade de uma “[...] reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos”. Há a necessidade de que seja proposta uma concepção de gramática compatível com a concepção de linguagem que se construir, no sentido de que a prática escolar precisa ser relocada, observando suas limitações e seus equívocos. Desse modo, os termos e os conceitos de metalinguístico e epilinguístico servirão de base para análises dos conteúdos e das atividades dos livros didáticos e das provas do ENEM.

#### 2.1.1.1 Objetivos Gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997, p. 33).

Em vista das expectativas apontadas, os alunos, ao concretizarem a aprendizagem de LP, são capazes de expressar-se tanto oral quanto por escrito numa expectativa de

reconhecimento das normas e seus locais de uso. Como já citado por Faraco (2008), o comportamento normal do falante é variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que se encontra, por isso argumenta que variedade linguística existe e que deve ser respeitada e conhecida no português falado.

Na medida em que ocorre esse entrosamento do processo de educação escolar com a linguagem trazida pelo estudante, portanto a junção de códigos com as linguagens, obteremos o sucesso almejado. Assim, quando forem colocados em prática os conhecimentos adquiridos, teremos alunos mais bem formados em conhecimentos científicos necessários e capazes de exercer sua cidadania.

Com efeito, é no interior da situação de produção de texto, enquanto o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais. A propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma é o que torna possível a análise da língua e o que define um vocabulário próprio, uma metalinguagem. O que deve ser ou não ensinado nem sempre é simples: termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua que lhes serão úteis para seu desenvolvimento intelectual.

Assim sendo, sugerimos partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades, a fim de que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem. Nesse sentido, há a possibilidade de que o aluno evolua não só como usuário, mas que possa assumir, progressivamente, o monitoramento da própria atividade linguística.

### **2.1.2 Base Nacional Comum Curricular e a Língua Portuguesa**

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento contemporâneo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Em sua introdução, há a seguinte definição: “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2020, p. 7). Ela é a base para o currículo do ensino básico e estão contidos nela todos os aspectos que são fundamentais para uma formação cidadã. De maneira geral, a BNCC traz para a rede de ensino uma referência

nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

Diferentemente dos PCNs, que tratam os conteúdos de forma mais geral, a BNCC traz em seu texto o detalhamento sobre o que ensinar em cada série, ou seja, estabelece os conteúdos de forma mais esmiuçada para um maior direcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo do documento é fornecer, para qualquer escola do país, um padrão de conhecimento mínimo para cada série ou ciclo. Ela representa a implantação de uma política educacional articulada e integrada. Ademais, o documento está “[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)” (BRASIL, 2020, p. 7). Nas DCNs constam as dez competências gerais, que se tornam uma substância só no âmbito pedagógico, abordando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a BNCC, o termo *competência* significa mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Essas competências apresentadas na BNCC estão articuladas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. Somente com habilidades desenvolvidas, é possível termos competências consolidadas.

A BNCC traz inovações no ensino de LP ao priorizar as competências do uso da linguagem, ler, escrever, compreender e produzir, como base para o ensino linguístico na sala de aula. Todas as habilidades listadas na BNCC vêm associadas com as competências específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No documento, há a preocupação do aprofundamento no ensino de textos e gêneros multissemióticos, sobre o conteúdo de variação linguística, além, é claro, da descrição do conteúdo gramatical a ser estudado em cada série e nível da educação básica.

De maneira geral, o texto do documento propõe no eixo de análise linguística/semiótica que a gramática seja apresentada como uma base linguística a serviço da leitura e dos diferentes gêneros, nos diferentes campos, ou seja, o que se entende por trabalhar a gramática de forma contextualizada. Isso porque o ensino da gramática contextualizada faz com que o aluno perceba que tudo aquilo que ele vem estudando sobre a estrutura da língua ao longo dos anos faz sentido tanto na leitura para a compreensão, quanto para a produção escrita/oral de um texto.

De maneira sutil, a BNCC (BRASIL,2016) faz alguma menção às gramáticas contemporâneas, mesmo que nas entrelinhas, quando em seu texto apresenta citações do tipo:

“[...] abranger a construção de saberes múltiplos para atuar na sociedade tecnológica” (p. 29), “[...] adequação aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam” (p. 29), “[...] possibilitar o encontro com nossa diversidade linguística e cultural” (p. 30), “[...] o trabalho reflexivo com as diversas situações de leitura, produção, criação” (p. 30), “[...] a teorização e a reflexão crítica em torno e a partir do conhecimento para uma compreensão mais aprofundada.” (p. 30). Mesmo tendo atualmente várias gramáticas do português falado e do português escrito contemporâneo disponíveis no mercado editorial e a presença da Linguística no ensino e na universidade, esse novo conhecimento ou não é aceito ou não chegou à escola de ensino básico. Assim, faz-se necessário um movimento de reflexão sobre as línguas.

Concordamos com Oliveira e Quarezemin (2016, p. 34), que argumentam que “[...] a gramática serve para que o aluno entenda a sua língua e a do outro”. Além disso, compartilhamos da ideia que postulam sobre o fato de que “[...] uma das principais funções da escola é formar cidadãos. Estes devem ter acesso ao que é conhecimento científico, ao que sabemos sobre o mundo natural e social.” (p. 36).

É importante destacar que algo já visto nos PCNs se repete na BNCC: o apagamento de certas vozes, certas teorias, tal como é o caso da Teoria Gerativa, que tem Noam Chomsky como um grande representante. Não percebemos qualquer movimento, por exemplo, que cite a Gramática Gerativa, que entende a língua como um fenômeno natural. O que esses documentos fazem é levar em consideração apenas a gramática normativa, com o único propósito de atuar no ensino da escrita. Claro, podemos ensinar gramática tradicional, porém dentro de uma nova perspectiva, compreendendo para que serve. Acreditamos que, para que isso aconteça, é imprescindível trazer à tona para a discussão em sala de aula outras definições de gramáticas.

Desse modo, a recente BNCC sugere que façamos uma comparação no tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas contemporâneas com relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística, e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma padrão na escola. Outro fator que nos interessa são as mudanças ocorridas no contexto atual sugeridas pela nova base, no que se refere a questões de organização conteudista indicadas pela BNCC para o desenvolvimento de habilidade e competências dos alunos. Nesse contexto está incluso o livro didático.

Ao analisarmos a BNCC, identificamos o conteúdo de colocação pronominal para o EM, a partir de orientações tais como: selecionar as “escolhas lexicais”, os “recursos

linguísticos” de forma a priorizar o “registro formal da linguagem” (p.29-30). O documento ainda salienta que a abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação, etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, não havendo desqualificação de suas variedades de origem. A escolaridade sistematizará a utilização de categorias gramaticais no modo reflexão-ação-reflexão.

## 2.2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL E O PNLD

Historicamente, o surgimento da escolarização no Brasil ocorreu no período colonial, em uma sociedade genuinamente patriarcal. Inicialmente, a catequese<sup>10</sup> assegurava a conversão do povo indígena e as doutrinas da religião católica eram a educação elementar que se estendia aos filhos dos colonos. A educação média era somente para os homens de classe dominante e para os filhos primogênitos. A educação superior era exclusiva aos filhos dos aristocratas que quisessem entrar na vida sacerdotal ou ir à Europa frequentar a Universidade de Coimbra e voltar ao Brasil para administrar suas próprias propriedades (RIBEIRO, 1993).

Por muitos anos, segundo Ribeiro (1993, p. 25), “[...] a Companhia de Jesus, com os jesuítas, se voltou para a educação das elites que lhes garantiram lucros”. Esse sistema educacional sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano. A partir de 1808, com a presença da família real no Brasil, muitas instituições educacionais foram criadas, inclusive, instituições de ensino superior. Porém, o ensino primário para a população em geral permaneceu sem incentivo e esquecido e, logo, o povo continuou iletrado. Apenas nos primeiros anos da República, no início do século XX, foram criadas as primeiras propostas educacionais com maior participação da população e apenas foram ampliadas a partir da Revolução de 30.

---

<sup>10</sup> Frei Luís de Cimitille, do aldeamento vizinho de São Jerônimo, habitado pela metade Kamé dos Kaingang, chegou à semelhante conclusão e acabou por se conformar com adaptações pouco ortodoxas, mas mais bem aceitas, de catequese: **“O sistema de catequese que eu tenho seguido é procurar por todos os meios ao meu alcance ensinar alguns dos jovens índios, mais inteligentes, a ler e escrever (apesar de serem eles de pouca constância) como também alguns meninos brasileiros a falar, e cantar na língua dos índios (como já há alguns) sem contudo pretender governá-los; deixando-os com seus costumes, sua alimentação, e seu modo geral da vida, socorrendo-os em algumas de suas maiores necessidades, e somente fazendo o que puder para evitar qualquer desordem.”**. LUIZ DE CIMITILE, O. F. M. Cap. Memória dos Costumes e Religião da Numerosa Tribo dos Camés que Habitam a Província do Paraná. In: TAUNAY, Visconde de. *Entre os nossos Índios*. São Paulo: Melhoramentos, [1882] 1931. (Negrito Nosso)

A partir dessa ampliação de propostas educacionais, durante o Estado Novo, no ano de 1937, o LD surgiu, dando início à política pública para recursos didáticos na educação. As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1938, quando o Decreto-Lei n. 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Por esse decreto, foram estabelecidos impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção de informação e linguagem (FERREIRA, 2008).

Assim, o LD surge como um facilitador tanto para o professor em saber o que ensinar em cada série, quanto para o aluno em saber o que aprenderá sobre determinados conteúdos, passando a ser um subsídio importantíssimo entre professor/aluno. A importância do LD para o ensino é salientada em muitos estudos, tais como Lajolo (1996, p. 4), que pontua:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Nos anos 1970, muitas modificações aconteceram no campo educacional. Ocorreu uma reforma no sistema de ensino, pois mais escolas públicas foram abertas devido à grande expansão no número das matrículas. Desde então, o sistema educacional passou por várias mudanças organizacionais e administrativas, até 1985, quando a partir de agosto daquele ano, por meio do Decreto-Lei n. 91.542, foi criado o programa que recebeu a denominação de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos substancialmente ampliados em comparação com os anos anteriores.

Portanto, o LD não é um brinde, ele é um direito do cidadão e é um instrumento fundamental para o ensino, especialmente para as escolas públicas, pois, muitas vezes, para o aluno da escola pública, o livro didático é a única fonte de informação acadêmica. O livro auxilia o professor que atua como um mediador, e é de suma importância tomarmos o professor, que é quem faz a opção por seu livro didático como manual de trabalho, como o responsável pela seleção e pelos sentidos que ele atribui à sua prática profissional, à aprendizagem da ciência.

Atualmente, os LD passaram por grandes modificações, tanto na forma da apresentação do conteúdo, quanto em aspectos de apresentação visual. Os livros atuais apresentam vídeos, *sites*, versões digitais, interativas e são cada vez mais dinâmicos. Os conteúdos apresentados neles têm múltiplas fontes da cultura material e imaterial, há uma

contextualização com o cotidiano dos alunos e com a concepção de interdisciplinaridade, acompanhando as demandas pedagógicas da sociedade. Dante (1996, p. 52) apresenta razões pelas quais o livro didático é fundamental no processo ensino-aprendizagem: “[...] só a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, uma parte deles como problemas, atividades e exercícios pode ser coberto recorrendo-se ao Livro Didático”. Seu uso dá-se geralmente em situação coletiva da sala de aula, não pode ser apenas informativo ou de leitura, mas de interação entre a coletividade.

A partir de todo o histórico apresentado, o LD mostra-se como o principal recurso didático tanto para o professor, quanto para o aluno, uma vez que é acessível para ambos e traz, na distribuição dos conteúdos, orientações fundamentadas pelos PCNs e pela BNCC. Além disso, as coleções aprovadas pelo PNLD passaram por avaliações e contam com pareceres de docentes especialistas na área para, de alguma forma, direcionar o trabalho do professor.

O LD foi elaborado com o intuito de orientar as práticas pedagógicas e sua organização didática. Como auxílio ao docente, ele tem uma significativa importância para o processo de aprendizagem dos alunos. Ele é um programa do governo federal vinculado ao MEC/PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e é articulado ao FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação), que entrega e faz a distribuição em todo o território nacional. Atualmente todos os livros didáticos devem estar alinhados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e devem cumprir as habilidades propostas; este programa tem a função de realizar essa avaliação<sup>11</sup>. Além do LD, o FNDE possui um acervo de obras literárias, obras complementares e obras em versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy<sup>12</sup>).

Metodologicamente, o MEC faz uma chamada pública para a compra dos LD: autores e editoras encaminham as coleções para avaliação. A avaliação é realizada por meio de contratação de professores universitários de todo o território nacional, que sejam altamente capacitados para fazer o trabalho de apreciação e pareceres para os LD de cada área, observando os que melhor se adequam à realidade escolar. Após o processo de avaliação, o MEC disponibiliza os resultados como uma pré-seleção das obras para as escolas. A escolha da coleção é feita pelo professor que está atuando em sala de aula. As editoras enviam às

---

<sup>11</sup> Informações essas extraídas do portal da FNDE: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 18 de jul. 2021.

<sup>12</sup> O *MecDaisy* trata-se de uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível.

escolas as coleções aprovadas pelo MEC, e os professores de cada escola optam por uma coleção de cada área para cada regional.

O número total de livros recebidos geralmente é suficiente para que seja dado um empréstimo individual ao aluno de cada série. Ao receber o LD, o estudante assume o compromisso de usá-lo e devolvê-lo ao final do ano, pois a troca do material só é feita a cada quatro anos; portanto, outros estudantes necessitarão do livro para estudar durante esse período.

Enfim, o livro didático constitui uma responsabilidade de natureza social, ele tem apresentado melhorias significativas em sua estruturação, em sua linguagem e atividades, inclusive no que diz respeito à colocação pronominal, objeto de nosso estudo. Ele é um instrumento eficiente e importante no processo de ensino-aprendizagem e é o professor quem irá desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações que surgirão. Todo esse processo realizado pelo PNLD foi um dos motivos de escolhermos os livros didáticos que serão descritos e analisados neste trabalho.

### 2.3 O EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO (ENEM)

O Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB/96, é “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”<sup>13</sup>. Assim, dentro desse contexto, no ano de 1998, elaborou-se uma política de avaliação na forma de um exame, surgindo, dessa forma, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Como pano de fundo para a existência de um instrumento como o ENEM, existe um pressuposto no qual os conteúdos aprendidos na educação básica devem estar a serviço da inteligência e devem atender à necessidade dos jovens em demonstrar o domínio de compreensão da realidade social. Além disso, os jovens que o fazem devem possuir as capacidades de entender questões, de se adequar e de fazer uso das condições oferecidas para a busca de respostas, apresentando o que é considerado um aprendizado proficiente para o nível de escolarização finalizado.

Quando foi criado o ENEM, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998, a meta era mensurar o nível de aprendizado do estudante que finalizou o Ensino Médio. Entretanto, os objetivos principais do

---

<sup>13</sup> Art 35º, Inciso I.

exame foram redefinidos e, atualmente, a principal função está em selecionar estudantes, possibilitando o acesso às principais instituições de ensino superior do país.

Lendl (2019) aponta que a prova do ENEM é uma maneira de avaliar a capacidade de raciocínio dos alunos, sua habilidade para resolver problemas, suas competências gerais. Isso porque o exame foi desenhado para avaliar se o egresso do ensino obrigatório estava preparado para exercer a cidadania. Sob olhar de Lendl (2019, p. 13),

[...] é uma avaliação do perfil do aluno na conclusão do ensino básico, com o objetivo de oferecer uma referência em relação às diferentes competências construídas pelo mesmo, durante sua escolarização. Esse exame está estruturado sob os conceitos de competências e habilidades que explicitam aptidões básicas e necessárias ao mundo do trabalho e ao ingresso à universidade.

A prova do ENEM pode ser feita por todos os alunos que estão concluindo o Ensino Médio; pessoas maiores de 18 anos ou que fazem 18 anos até o primeiro dia da realização da prova para certificação de EM, desde que obtenham no mínimo 450 pontos e 500 pontos de redação; e pessoas que estão em penitenciárias. A nota do ENEM também é necessária para dois programas PROUNI e SISU, que facilitam o acesso às instituições privadas de Ensino Superior, o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), que concede bolsas de estudo integral ou parcial de 50%. Para o estudante se inscrever, é preciso que ele atinja no mínimo 450 pontos nas provas do ENEM e não pode zerar a redação. O ENEM também pode ser usado no acesso a Universidades Públicas, pode ser somado ao vestibular ou funcionar como processo seletivo único, como acontece com as universidades que integram o SISU (Sistema de Seleção Unificado).

Desde a criação do exame até hoje ocorreram várias reformulações. Dentre elas, o aumento no número de questões da prova, o aumento no número de dias de aplicação e até mesmo a criação do ENEM digital<sup>14</sup>. Apesar de o exame ter a característica de “vestibular” desde os primeiros anos de sua elaboração, foi apenas a partir de 2009 que a adesão ao exame pelas Instituições de Ensino Superior (IES) foi substancial e o ENEM passou a ser a única forma de ingresso ao curso superior de várias instituições públicas e privadas do Brasil. Lendl (2019, p. 15) afirma que “É preciso considerar, portanto, que atualmente esse exame goza de

---

<sup>14</sup> O Enem digital é um novo modelo de aplicação de prova, considerado mais barato e seguro. No Enem digital, o aluno poderá realizar o exame de forma on-line, diretamente pelo computador. Na primeira edição do Enem Digital, que ocorreu em janeiro e fevereiro de 2021, os participantes não foram obrigados a fazer as provas no formato digital. Eles puderam optar por provas impressas também. Mas, a expectativa do MEC é que, até 2026, todos os inscritos façam provas pelo computador.

grande relevância e importância social por ser uma forma de acesso às universidades mais renomadas do país, fato que envolve, além do aluno, a família e a sociedade”.

Desde a sua criação em 1998, o ENEM assumiu um papel de respaldo na educação brasileira. Cresceu, transformou-se e hoje está articulado a outras políticas do governo. É um sistema de avaliação bem aceito pela sociedade, mesmo porque em outros países <sup>15</sup> com esse tipo de avaliação já existe há bastante tempo. Além disso, as competências analisadas levam automaticamente a uma avaliação do contexto educacional contemporâneo, as muitas mudanças no acesso à universidade pública e o trabalho da escola enquanto instituição.

Portanto, levando em conta a importância desse exame, optamos por investigar as provas do ENEM de 2009 a 2019 para observarmos como a exigência da colocação pronominal é apresentada nesse instrumento avaliativo. Buscamos fazer uma análise sobre quais os tipos de questões mais requeridas nas provas, para sabermos se o ensino proposto pelo LD está alinhado ao conhecimento exigido, para assim concretizarmos nosso estudo comparativo nesta pesquisa.

## 2. 4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo que ora se finda, foram apresentados aspectos gerais sobre os (PCNs), que possuem o objetivo principal de orientar os educadores por meio de normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina escolar. De forma mais específica, abordamos as principais características dos PCNs de Língua Portuguesa e dos PCNEM, documento que orienta o nível do Ensino Médio. Observamos que nesses documentos não há um direcionamento específico de conteúdos para cada ciclo, mas as diretrizes são colocadas de forma a abarcar os principais conteúdos de língua portuguesa a serem tratados em sala de aula.

Diferentemente dos PCNs, a BNCC é um documento com maior grau de detalhamento sobre os conteúdos a serem tratados em cada série no ensino de língua de portuguesa. No entanto, mesmo sendo documentos com diferenças, é importante destacar que foi possível encontrar uma interseção em todos: o direcionamento sobre o ensino de gramática tradicional de forma reflexiva. Os documentos orientam a realização de atividades gramaticais mais

---

<sup>15</sup> Países esses que fazem parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - *Programme for International Student Assessment* (PISA) tendo sua sede em Paris na França e mais 80 economias mundiais. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

epilinguísticas no lugar de metalinguísticas, mas salientam que os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados.

Após a contextualização sobre o que dizem os documentos que regem a educação básica, este capítulo buscou trazer uma breve discussão sobre a importância do livro didático para o ensino escolar. Além disso, foram apresentados os aspectos históricos do PNLND, considerado fonte de informação acadêmica e orientador de práticas pedagógicas, e seu papel fundamental na orientação das escolhas dos LD na escola pública. Da mesma forma, a seção sobre o ENEM teve o objetivo de apresentar e contextualizar um dos principais instrumentos avaliativos do Brasil para ingresso no ensino superior.

Por fim, o papel deste capítulo foi de apresentar a relação entre os principais documentos que orientam a educação básica, a utilização dos livros didáticos na escola e a escolha pelo instrumento avaliativo para análise neste estudo: as provas do ENEM. A colocação pronominal é um conteúdo exigido para o ensino na educação básica, logo, o trabalho pretende averiguar como este conteúdo vem sendo apresentado em materiais didáticos e como ele vem sendo exigido em instrumentos avaliativos. No próximo capítulo, serão apresentadas de forma detalhada a escolha dos *corpora* e a metodologia utilizada para cumprir os objetivos mencionados.

## CAPÍTULO 3

### *CORPUS* E METODOLOGIA

Este capítulo desenreda os *corpora* analisados e os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho. Nossa pesquisa classifica-se como qualitativa, pois é realizada a partir da descrição, contabilização e análises dos dados sobre a colocação pronominal átona – pronomes clíticos – encontrados nos LD, no período de 2009 a 2020, e nas provas do ENEM, no período de 2009 a 2019.

#### 3.1 INSTRUMENTO DE ENSINO: LIVROS DIDÁTICOS

Para auscultar como está sendo tratado o ensino dos clíticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, selecionamos como *corpus* uma mesma coleção para todo o período de pesquisa, de 2009 a 2020. No entanto, é importante dizer que, de 2009 a 2017, a coleção foi intitulada *PORTUGUÊS LINGUAGENS*, de autoria de William Roberto Cereja<sup>16</sup> e Thereza Cochar Magalhães<sup>17</sup>. No período de 2018 a 2020, essa coleção teve o nome alterado para *PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO – DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO* e ficou sob responsabilidade dos seguintes autores: William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna<sup>18</sup> e Christiane Damien<sup>19</sup>. No total, foram analisados 12 exemplares, organizados em 4 coleções, contendo três volumes em cada coleção do triênio, ou seja, um exemplar de cada série do Ensino Médio. Esses livros foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD).

---

<sup>16</sup> Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP. Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

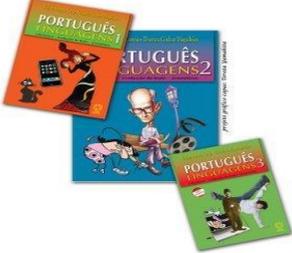
<sup>17</sup> Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

<sup>18</sup> Professora graduada em Português pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora das redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Membro das bancas de correção da Redação do ENEM e do vestibular da Unicamp.

<sup>19</sup> Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Letras pelo Programa de Língua, Literatura e Cultura Árabe da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Estudos Árabes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora das redes pública e particular de ensino na cidade de São Paulo.

O Quadro 1 traz o resumo das informações gerais do triênio de cada uma das coleções selecionadas nesta pesquisa por ordem cronológica<sup>20</sup>:

Quadro 1 – Livros didáticos selecionados

<b>Título</b>	<b>Anos PNLD</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Editora</b>	<b>Edição</b>
Português Linguagens  <p>Fonte:  <a href="http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2009/portugues_linguagens">http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2009/portugues_linguagens</a>            (Acesso em 2021)</p>	2009 2010 2011	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva Atual	5ª Reformulada Publicada em 2003
Português Linguagens  <p>Fonte:  <a href="http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2012/portugues_linguagens">http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2012/portugues_linguagens</a>            (Acesso em 2021)</p>	2012 2013 2014	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva	7ª Reformulada Publicada em 2010
Português Linguagens 	2015 2016 2017	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	Saraiva	9ª Reformulada Publicada em 2013

<sup>20</sup> Algo importante a ser destacado é que, a partir do ano de 2021, todas as coleções do PNLD passarão a ter validade de quatro anos e não mais três anos, como as coleções apresentadas.

<p>Fonte:  <a href="http://www.editorasaraiva.com.br/pnl/d2015/portugues_linguagens">http://www.editorasaraiva.com.br/pnl/d2015/portugues_linguagens</a>          (Acesso em 2021)</p>				
<p>Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso</p>  <p>Fonte:  <a href="http://www.editorasaraiva.com.br/pnl/d2018/portugues_contemporaneo">http://www.editorasaraiva.com.br/pnl/d2018/portugues_contemporaneo</a>          (Acesso em 2021)</p>	<p>2018 2019 2020</p>	<p>William Roberto Cereja Carolina Dias Viana Christiane Damien</p>	<p>Saraiva</p>	<p>1ª Publicada em 2016</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

Como já mencionado, todos os exemplares de LD selecionados neste estudo foram aprovados pelo PLND, logo, estão contidos na pré-seleção do MEC para uso em sala de aula, o que seria uma primeira justificativa para a escolha desses recursos didáticos. Além disso, é preciso dizer que a escolha também se fez devido à facilidade de acesso, diante de tantas outras, uma vez que a pesquisadora deste estudo atua como professora na educação básica do município de Passos Maia/SC, e essas foram as coleções adotadas nos triênios citados no Quadro 1.

Assim, de maneira pessoal, essas coleções foram usadas por mim como apoio ao meu trabalho em sala de aula, quando atuei como professora de Língua Portuguesa em uma escola interiorana, composta por filhos de agricultores e de assentamentos rurais com baixa renda familiar. Nesse contexto, o LD era e é importantíssimo como fonte de pesquisa e estudo desses alunos, que, em sua grande maioria, não têm acesso à internet ou a outros meios tecnológicos em casa.

Sobre os conteúdos dos LD, na definição de seus autores, eles trazem uma abordagem contemporânea e atualizada com relação aos estudos literários, à teoria de gêneros e às novas

concepções de língua e linguagem, estando em consonância com o que preconizam os PCNEM (BRASIL, 2020, p. 20):

É relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos.

Metodologicamente, o foco da investigação dos LD buscou descrever e analisar o uso da colocação pronominal nos materiais didáticos. Logo no primeiro momento do levantamento dos dados, observamos que o livro do primeiro ano do EM de todas as coleções não apresentou qualquer menção ao conteúdo de colocação pronominal. Dessa forma, todos os resultados e análises das próximas seções deste estudo foram organizados de maneira a evidenciar os dados encontrados nos livros do segundo e terceiro ano do EM, aos quais chamaremos de livros 2 e 3, respectivamente, de cada uma das quatro coleções.

Após identificar os conteúdos de colocação pronominal nos LD, priorizamos a definição dos fatores de descrição para as análises. Devido à intensa orientação dos PCNs e da BNCC sobre a importância de um ensino contextualizado, consideramos interessante descrever e quantificar os gêneros textuais utilizados para apresentar o conteúdo de colocação pronominal nos materiais didáticos. Dessa forma, buscamos verificar se havia uma preferência textual para esse conteúdo.

Outro fator definido para as análises tem relação com dois conceitos discutidos pelos PCNs: metalinguagem e epilinguismo. Em nosso estudo, as atividades dos LDs que envolviam um domínio das funções sintáticas da língua a partir da exigência de um conhecimento da terminologia linguística foram classificadas e analisadas como atividades metalinguísticas. Já as atividades que exigiam um conhecimento do funcionamento linguístico, mas sem uma exigência direta do conhecimento da terminologia para resolução do exercício, foram analisadas e classificadas como atividades epilinguísticas.

Além dos fatores de análises definidos para o estudo dos LD nesta pesquisa, é relevante apresentar nesta seção algumas decisões metodológicas que foram tomadas para otimizar a discussão. Em primeiro lugar, todas as quatro coleções se estruturam de uma mesma forma, a saber: os livros são divididos em unidades, as quais se subdividem em capítulos. Cada capítulo possui os mesmos títulos de seções: *Literatura, Produção de texto e Língua: uso e reflexão*. Ao final de cada unidade, há uma seção intitulada *Em dia com o ENEM e o Vestibular*, com atividades de revisão sobre o conteúdo trabalhado. Portanto, por

haver um padrão na estrutura dos LD, as descrições dos dados tiveram sua localização identificada a partir dos títulos das seções dentro dos capítulos. Além disso, para evitar um excesso de repetição dos nomes das coleções no decorrer do texto, optamos por identificar cada uma das coleções da seguinte maneira:

5)

i) Coleção Português Linguagens/2009 a 2011 = **CA**;

ii) Coleção Português Linguagens/2012 a 2014 = **CB**;

iii) Coleção Português Linguagens/2015 a 2017 = **CC**;

iv) Coleção Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso/2018 a 2020 = **CD**.

Ainda com relação às questões estruturais dos LD, ressaltamos: as coleções CA, CB e CC fazem uma abordagem do ensino gramatical da colocação pronominal praticamente idêntica. As coleções são edições reformuladas, não havendo mudanças no conteúdo de forma substancial de uma coleção para outra. As principais diferenças estão no *layout* e em outros aspectos composicionais na identidade visual de cada obra, além das alterações dos textos selecionados para tratar dos temas ou direcionar os exercícios. A coleção CD mostra algumas diferenças na estrutura de apresentação do conteúdo, por esse motivo, as descrições das coleções serão divididas em dois blocos para tornar a leitura mais fluida e menos repetitiva, isso é, teremos uma subseção para discutir o bloco das coleções CA, CB e CC e uma subseção para discutir o bloco com os livros da coleção CD.

Na próxima seção, apresentamos os pareceres das resenhas produzidos para o MEC sobre as coleções discutidas neste estudo. Serão trazidos os aspectos positivos e negativos de cada coleção, segundo seus resenhistas, com o propósito metodológico de identificar e justificar a escolha dessas coleções na única escola pública de ensino médio de Passos Maia, no interior de Santa Catarina.

### 3.2 OS PARECERES DIPONIBILIZADOS PELO MEC SOBRE AS COLEÇÕES PORTUGUÊS LINGUAGENS E PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO – DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO – NO PERÍODO DE 2009 A 2020

O livro didático é um material necessário e de apoio ao professor, principalmente da escola pública, sendo, muitas vezes, o principal, senão o único, material didático de aproximação dos conteúdos e atividades ensinadas nas escolas, como um todo, do Brasil.

Como apresentado no capítulo 2 desta dissertação, a seleção dos livros didáticos que chegam às escolas públicas passa pelo crivo do MEC a partir de avaliações realizadas com a participação de especialistas das áreas das licenciaturas que analisam e elaboram pareceres sobre o conteúdo dos LD. As obras aprovadas na avaliação do MEC têm seus pareceres e resenhas disponíveis para consulta no *site* do PNLD. Assim, trazemos nesta seção os principais aspectos resenhados sobre as coleções selecionadas para este estudo.

O primeiro triênio contemplado neste estudo corresponde aos anos de 2009/2010/2011. A coleção analisada no período foi: *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Amália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva. Essa coleção apresenta uma organização discursiva que explora a estrutura dos textos nas atividades de leitura, produção e reflexão sobre o funcionamento da língua. As competências linguísticas são apresentadas a partir da problematização dos conteúdos e das situações de aprendizagem oferecidas, sendo evitados exercícios repetitivos e mecânicos, privilegiando, portanto, a reflexão e a sensibilidade. Nesses termos, é importante destacar que:

Em função da proposta teórico-metodológica assumida para o tratamento dos conhecimentos linguísticos, causa estranhamento o uso do texto como pretexto para a abordagem predominantemente prescritiva e classificatória de questões fonológicas, morfológicas e sintáticas, o que contraria a adequada orientação sociointeracionista desenvolvida na maior parte da obra (BRASIL, 2009, p. 28).

A partir de afirmações como a apresentada na citação, o presente trabalho buscou descrever e analisar essas percepções à forma de apresentação dos conteúdos da colocação pronominal clítica, observando se haveria o uso do texto como pretexto para a cobrança de uma abordagem puramente prescritiva do aluno. A descrição de tópicos de gramática com base em abordagens de cunho mais prescritivo tem consequências na obra.

No que diz respeito à descrição de fatos linguísticos, as resenhas do PNLD apresentam uma crítica bastante forte na qual diz que a obra possui algumas inadequações conceituais, tais como tópicos de gramática que nem sempre são descritos de modo atualizado, além da opinião de que a obra não contempla recursos linguísticos a serviço dos vários gêneros textuais com que trabalha. Para o resenhista, em relação ao ensino de língua, são privilegiadas as abordagens baseadas na linguística textual, na pragmática e nas diversas teorias do discurso, além de não “abrir mão” da gramática e demonstrar certo apego aos conceitos da gramática normativa, “essenciais para um mínimo exercício de metalinguagem”. A análise

dos conteúdos propriamente gramaticais é feita fundamentalmente com base nas gramáticas de cunho mais prescritivo e é usada excessivamente a metalinguagem como foco.

Há indicação de ensino sobre a norma culta nos PCNs e na BNCC, o uso da terminologia gramatical de forma a demonstrar a metalinguagem não parece ser algo problemático, especialmente, porque, se o aluno não tiver contato com a terminologia em sala de aula, não terá contato em qualquer outro lugar. A problemática não está em ter contato com a nomenclatura, mas, sim, a forma como essa nomenclatura gramatical é exigida, se mnemônica sem qualquer contextualização e entendimento do sistema. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, já que ele como mediador pode propor as intervenções adequadas.

Na sequência, para o triênio de 2012/2013/2014, buscamos a avaliação da coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Amália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva. Segundo o parecer publicado no PNLD, essa coleção ancora-se em textos diversificados, que envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem. As atividades em torno dos conhecimentos linguísticos, em certa medida, promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua, em que vários conceitos são explorados em propostas de leitura e análise de textos. Contudo, às vezes, o ensino gramatical dá ênfase a nomenclaturas e a uma abordagem classificatória, apoiada na análise de frases isoladas.

Na resenha, os especialistas apontam como ponto forte a exploração pertinente de textos de diferentes linguagens e como um dos pontos fracos os exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas e a ênfase em atividades de classificação de termos da oração. Com relação à estrutura, a resenha aponta que em todos os capítulos há *boxes* coloridos que apresentam pequenos textos relacionados ao texto principal, ou destacam informações, curiosidades, sugestões e aspectos gramaticais.

Sobre a seção que trata dos conhecimentos linguísticos, os avaliadores elogiam as atividades, em grande parte, pois, segundo eles, elas promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento da língua, inclusive sobre especificidades do português em uso no Brasil atualmente. Vários conceitos são explorados por meio de atividades de leitura e análise de texto; contudo, ressaltam que ainda se percebe a presença de atividades formuladas a partir de frases isoladas, com ênfase em nomenclaturas e classificações, sobretudo em relação a certos conteúdos mais tradicionais, como aqueles ligados ao estudo das classes gramaticais e da sintaxe do período composto, por exemplo.

Em nossa análise, foram descritos os principais exercícios sobre a colocação pronominal de forma a descrever sobre o grau de reflexão proposto pelos autores. De toda forma, é importante salientar que a crítica colocada pelos avaliadores por conta do uso de nomenclatura e classificações da gramática tradicional é algo bastante curioso, pois, assim como afirma Faraco (2008), a escola deve assumir a tarefa de ensinar as normas socialmente esperadas em contextos formais monitorados de fala e escrita. Ou seja, dar ênfase à nomenclatura e a classificações do conteúdo tradicional é uma exigência do ensino.

Evidentemente, o trabalho com essa terminologia não pode ser isolado. Nesse sentido, Faraco (2008) complementa argumentando que uma língua é constituída por um conjunto de variedades; portanto, é uma realidade intrinsecamente heterogênea. Ao dizer isso, o autor concorda com o ensino de mais de um tipo de gramática, algo importante a ser considerado – ponto de vista também defendido nesta dissertação. Além da gramática tradicional e da gramática descritiva, a gramática internalizada do falante precisa e deve ser valorizada, sendo apresentada de forma explícita nos documentos que regem a educação básica o que não acontece.

Na resenha do triênio 2015/2016/2017, a coleção *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Amália Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, recebeu uma avaliação bastante positiva com relação aos aspectos textuais. Segundo os avaliadores, o trabalho com os conhecimentos linguísticos é bastante explorado, no entanto, apresenta duas facetas: de um lado, há conteúdos tratados de forma reflexiva e crítica; de outro, determinados conteúdos, mormente aqueles relacionados à gramática normativa, recebem um tratamento predominantemente transmissivo.

Eles criticam ainda o fato de que a exposição dos conteúdos e os exercícios nem sempre estimulam uma postura crítica por parte do estudante, pois a apresentação dos conceitos evidencia uma clara tendência à normatização. Contudo, os volumes 2 e 3 propiciam uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical.

Além disso, existe a seção intitulada *Semântica e discurso*, que traz uma abordagem diferenciada para alguns conteúdos linguísticos. Essa coleção é orientada por princípios sociointeracionistas e tem uma proposta pedagógica que permite ao aluno, além da apropriação dos diferentes recursos da língua, apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura por meio da interação com diferentes linguagens.

O quarto triênio é composto pelos anos de 2018/2019/2020. A resenha sobre a coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de William Roberto Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicada pela Editora Saraiva, aponta como ponto fraco o

trabalho com o eixo conhecimentos linguísticos, pois, segundo a análise, proporciona poucas oportunidades de reflexão. Há um visível investimento na exposição de informações sobre a história da literatura, a partir de estilos de época, e sobre conhecimentos linguísticos, com ênfase na gramática normativa. Os avaliadores enfatizam que a apresentação dos conceitos evidencia uma clara tendência à normatização, mas, assim como na coleção do triênio de 2014 a 2017, elogiam os volumes 2 e 3 por propiciar uma maior reflexão sobre alguns conceitos consagrados pela tradição gramatical.

Apesar de estruturalmente a coleção do triênio de 2018 a 2020 apresentar diferenças com relação aos triênios anteriores, na resenha para esse período, não há nenhuma distinção que mereça destaque. A coleção 2018 a 2020 é avaliada de forma muito próxima ao triênio 2014 a 2017. De maneira geral, há apontamentos para uma necessidade de atividades mais reflexivas em todas as coleções. No capítulo 4 desta dissertação, faremos uma descrição sobre o conteúdo de colocação pronominal e verificaremos o que vai ao encontro dessas resenhas disponibilizadas pelo MEC ou se há algo que vai de encontro com elas.

### 3.3 INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: AS PROVAS DO ENEM – 2009 A 2019

Além dos LD, este trabalho também se propôs a analisar as provas do ENEM, especificamente as questões de Língua Portuguesa, do período de 2009 a 2019. O intuito foi averiguar e descrever, de forma comparativa com os materiais didáticos, como o conteúdo da colocação pronominal vem sendo exigido em instrumentos avaliativos da educação básica. O Quadro 2 traz imagens das provas do ENEM disponibilizadas no banco de dados do INEP de forma on-line para *download*. As provas do período de 2009 a 2019 por ordem cronológica são vistas no quadro que segue.

Quadro 2 – Provas do ENEM do período de 2009 a 2019



Fonte: Elaboração Própria (2021) a partir de imagens da internet. Site: [globo.com.br/imagens](http://globo.com.br/imagens)

A escolha pelas provas do ENEM como parte do *corpus* de análise deste trabalho foi realizada tendo em vista que essa prova, atualmente, é o principal instrumento avaliativo para ingresso na maioria das instituições de curso superior do país. Além disso, porque a língua portuguesa, como disciplina, contempla uma seção com muitas questões nessa avaliação. Em função da crescente abrangência e relevância social do novo Enem, a partir de 2009, aumentou exponencialmente a discussão acadêmica sobre tal exame em várias frentes de pesquisa, dentre essas citamos alguns estudiosos da área: Vianna (2003), Alves (2011), Lima (2019), Nascimento (2020).

O conteúdo de língua portuguesa é apresentado na seção da prova intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Optamos por analisar as provas do período de 2009

a 2019, compondo um período de 10 anos<sup>21</sup>. A delimitação com início em 2009 se justifica em razão de que, a partir desse ano, as instituições federais, em maior número, passaram a utilizar a nota do exame como o principal meio de entrada no ensino superior.

Antes de 2009 a prova do ENEM não era separada por áreas do conhecimento, ela era uma prova aplicada em um único dia, continha o total 63 questões de várias áreas do conhecimento e uma prova de redação. Em 2009, o exame passou a contar com 180 questões objetivas, mais a prova de redação, passando a ser aplicado em dois dias. De 2009 a 2016, as provas eram aplicadas em dias consecutivos, um sábado e um domingo, ficando assim distribuídas: 1º dia: Ciências Humanas e Ciências da Natureza; 2º dia: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e Redação. A partir de 2017, as provas passaram a ser aplicadas em dois domingos seguidos, no primeiro, com aplicação das provas de Ciências Humanas, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Redação e, no segundo, com aplicação das provas de Matemática e Ciências da Natureza.

Conforme aponta Minhoto (2003), o primeiro objetivo específico do ENEM está em servir como autoavaliação da educação básica. O segundo está em oferecer uma modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o mundo do trabalho ou para acesso aos cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior.

Para o presente estudo, foram analisadas as questões que trouxeram a colocação pronominal como temática, buscando descrever a forma como o conteúdo foi exigido do participante. Após descrever e quantificar o número de questões, o objetivo foi realizar o estudo comparativo entre a forma explanada nos LD e no instrumento avaliativo. Assim, de forma quantitativa, foram contabilizadas todas as questões das provas que tratassem direta ou indiretamente sobre a colocação pronominal; de forma qualitativa, logo em seguida, as questões foram classificadas em epilinguísticas ou metalinguísticas – a partir dos mesmos critérios utilizados para a classificação nos LD. Além disso, foram realizados o levantamento e a descrição dos gêneros textuais existentes nas questões. Como pode ser visto, buscamos identificar os mesmos fatores tanto nos materiais didáticos quanto nos instrumentos avaliativos, de forma a viabilizar o estudo comparativo. A seguir, na próxima seção, explanaremos com maiores detalhes os procedimentos de análise.

---

<sup>21</sup> A análise dos livros didáticos foi de 2009 a 2020 porque as coleções dos LD eram utilizadas por triênios. A análise das provas do ENEM foi de 2009 a 2019, pois, devido à pandemia do Coronavírus, a prova do ENEM de 2020 foi realizada somente no início de 2021, quando este trabalho estava em desenvolvimento mais avançado. Assim, optamos por priorizar o período de dez anos no instrumento avaliativo das provas do ENEM.

### 3.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa se desenvolveu por meio de análise descritiva dos materiais encontrados nas coleções propostas para o estudo gramatical da colocação pronominal, livros esses de Ensino Médio dos 1<sup>os</sup><sup>22</sup>, 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos que compõem as coleções: **Português Linguagens** (Coleção 1 – 2009/2011); **Português Linguagens** (Coleção 2 – 2012/2014); **Português Linguagens** (Coleção 3- 2015/2017); **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e uso** (Coleção 4 – 2018/2020).

Foi verificado como os livros ementam, por meio dos conteúdos e atividades, o estudo gramatical dos clíticos, e como é proposto o desenvolvimento de habilidades interpretativas e também normativas. Ademais, realizamos a descrição dos gêneros textuais diversos apresentados nas seções, dentre eles a tira, o *cartoon*, a poesia, o trecho de livro de literatura. Esses textos fazem uso de linguagem verbal e não verbal, usando a multimodalidade.

Após a descrição dos gêneros textuais encontrados nos LD para o conteúdo de colocação pronominal, realizamos a quantificação de cada um desses gêneros, sendo disponibilizada uma tabela com esses resultados. Com relação à classificação das atividades, foram divididas e quantificadas em duas categorias: Questões Metalinguísticas (aquelas de natureza explicativa, gramaticais) e Questões epilinguísticas (aquelas de natureza exploratória, explicativa, interpretativa). De maneira análoga, o mesmo procedimento foi realizado nas provas de *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM.

Como apresentado no capítulo 2 desta dissertação, o conceito de epilinguismo pode ser entendido como operações existentes por trás da exteriorização, nosso objeto de análise, em que o estudante opera a estrutura de sua própria língua. Assim, segundo Franchi (1991, p. 36),

[...] chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

O autor esclarece que a atividade linguística supõe um retorno sobre si mesma, ou seja, uma progressiva atividade epilinguística:

[...] como “atividade metalinguística inconsciente” (Culioli, 1968) de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito

---

<sup>22</sup> Como foi apresentado na seção 3.2 (p. 64), os livros do primeiro ano do EM não apresentaram nenhum conteúdo sobre colocação pronominal, por isso não estarão descritos em nosso estudo.

e sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal; justamente em virtude dessa função, operando sobre signos que se tomam como objetos dessa reflexão, o homem ultrapassa os limites do observável e do perceptível: passando pela metáfora e pela metonímia, a linguagem se refaz linguagem poética, ou se higieniza e se contextualiza (no sentido mais estrito de ‘contexto verbal’) no discurso filosófico e científico, em que as palavras e expressões tomam seus sentidos na cadeia das definições (FRANCHI, 1992, p. 32, aspas no original).

Os conceitos de metalinguagem e epilinguismo como apresentado por Culioli (1990) e abordados em seção anterior, serão utilizados para identificar características nas atividades analisadas e, assim, fundamentar as considerações que foram realizadas sobre os contextos encontrados. Nesses termos, fundamentamos mais uma vez a escolha metodológica em realizar a classificação das atividades a partir desses conceitos.

Além desse fator, devido à intensa orientação dos PCNs e da BNCC sobre a importância de um ensino contextualizado, consideramos interessante descrever e quantificar os gêneros textuais utilizados nas provas do ENEM também. Dessa forma, foi possível verificar a expressividade da incidência desse uso e identificar se haveria uma preferência textual para o conteúdo de colocação pronominal.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados e análises dos *corpora*, a partir dos procedimentos metodológicos mencionados.

### 3.5 RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo três tratou do *corpus* e da metodologia. Foram apresentadas e descritas as coleções dos LD do período de 2009 a 2020, e as provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM do período de 2009 a 2019, *corpora* selecionados para estudo nesta pesquisa.

Ainda foram trazidas neste capítulo as resenhas disponibilizadas pelo MEC sobre as coleções utilizadas nesta pesquisa, resenhas essas aprovadas pelo PNLD. Nos pareceres, especificamente sobre o conteúdo de análises linguísticas, foram observados diferentes pontos de vista dos avaliadores, porém a principal crítica apontada nas resenhas diz respeito ao fato de as coleções utilizarem a nomenclatura gramatical das gramáticas normativas de forma descontextualizada. As informações e críticas apresentadas serviram de base para as discussões que serão realizadas em nossas análises nos próximos capítulos.

Por fim, foram apresentados os procedimentos metodológicos e os fatores utilizados para abordar o conteúdo de colocação pronominal, objeto de nosso estudo, nos materiais didáticos e nas provas do ENEM de forma comparativa.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E DAS PROVAS DO ENEM

#### 4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS CLÍTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, apresentaremos as descrições e análises a respeito do conteúdo da colocação pronominal dos clíticos nos livros didáticos. O conteúdo será apresentado em ordem cronológica, iniciando em 2009 e finalizando em 2020. Para facilitar a identificação de cada uma das coleções na discussão dos resultados, utilizamos as seguintes classificações, como já mencionado: coleção **Português Linguagens** 2009/2011 = CA, coleção **Português Linguagens** 2012/2014 = CB, coleção **Português Linguagens** 2015/2017 = CC e a coleção **Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e uso** 2018/2020 = CD.

##### 4.1.1 Descrição e Análise dos Livros 2 das Coleções CA, CB, CC

Os livros do segundo ano do EM (livros 2) das coleções CA, CB, CC contam com a unidade *Língua: Uso e Reflexão*, dedicada ao estudo mais direcionado à gramática. Dentro dessa unidade, há a seção *Construindo o conceito e conceituando*, na qual se localizam os conteúdos gramaticais que têm como base a presença dos conceitos prescritivos da gramática normativa. No início dessa seção, sempre há um texto para introduzir o conteúdo morfossintático a ser abordado e, a partir de perguntas norteadoras, o estudante, em conjunto com o professor, pode construir o conceito de forma mais consciente e reflexiva. A metodologia de construção do conceito linguístico, antes de se ter acesso à definição prescritivista dos manuais, é bastante positiva, pois exige do aprendiz reflexão além da memorização.

Com relação à colocação pronominal, a primeira referência ao uso dos pronomes clíticos está na seção intitulada *O Pronome*, na qual se segue um padrão: há um texto de abertura – no caso uma tira em quadrinhos – que contempla o conteúdo linguístico e traz perguntas de interpretação textual e perguntas que norteiam a identificação e a reflexão sobre o conteúdo linguístico. Na tirinha, como pode ser visto na Figura 1, há pronomes pessoais retos e oblíquos na fala das personagens.

Nas perguntas da atividade, há duas questões que exigem o conhecimento específico sobre os pronomes oblíquos: a primeira, na letra b da questão 1, a qual solicita a identificação

do pronome oblíquo “lo”; e a segunda, na questão 2, a qual solicita a identificação do pronome oblíquo de primeira pessoa “me”. Nas questões 3 e 4, há exigência de conhecimento sobre os pronomes possessivos e demonstrativos; e na questão 5, nas letras a e b, há perguntas mais reflexivas e interpretativas com uma associação a um provérbio popular.

Figura 1 – Apresentação do capítulo 10 com o título *O pronome*

**CAPÍTULO 10**

**Língua:**  
uso e reflexão

**O pronome**

**Construindo o conceito**

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:

1. Há na tira algumas palavras que indicam as pessoas que participam da ação discursiva, substituindo-as.

- No 1º quadrinho, que palavra substitui a palavra *Nique!*? *você*
- No 2º e no 3º quadrinho, que palavra substitui a palavra *você*? *A palavra lo.*

2. No 2º quadrinho, na fala de Walt, que palavra indica a 1ª pessoa do discurso, ou seja, a pessoa que fala? *me*

3. Em três situações, as personagens empregam a palavra *meu(s)*. O que essa palavra indica: imprecisão, posse ou localização? *posse*

4. No último quadrinho, Walt zomba de Níquel, dizendo “Essa é boa”.

- A palavra *essa* é usada para se referir a algo que ainda será dito ou a algo dito anteriormente? *A algo dito anteriormente.*
- A que ela se refere? *Refere-se à suposta “violência mortal” dos biceps de seu interlocutor.*

5. A barata, no último quadrinho, recria um provérbio popular conhecido: Quando um não quer, dois não brigam.

- Considerando a posição desse provérbio na tira, o que ele encerra? *Um ensinamento, uma moral de história.*
- Que gênero textual geralmente termina dessa mesma forma? *A fábula.*

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 91).

Logo em seguida, na seção *Conceituando*, o livro apresenta a definição do conteúdo linguístico a partir do modelo da gramática tradicional e aborda a explicação com exemplos sobre todas as classificações dos pronomes, a saber: pronomes pessoais retos, pronomes

peçoais oblíquos, pronomes peçoais de tratamento, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos, pronomes interrogativos e os pronomes relativos. Além das definições e classificações, a seção traz em um item, intitulado *Contraponto*, um quadro apresentando os pronomes peçoais do português brasileiro na modalidade formal e na modalidade informal:

Figura 2 – Contraponto – Pronomes Peçoais Retos e Oblíquos PBF (Português brasileiro formal) e PBI (Português brasileiro informal)

**Contraponto**

O sistema de pronomes peçoais do português brasileiro vem sofrendo mudanças há muito tempo e já começa a ser descrito de modo diferente pelos linguistas.

O linguista Ataliba Castilho, por exemplo, acrescenta outras palavras à tradicional lista de pronomes peçoais e organiza-a em dois grupos: o do português formal e o do informal.

Veja o quadro apresentado pelo linguista:

	Pessoa	Português brasileiro formal		Português brasileiro informal	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
Singular	1ª	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep. + eu, mim
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)
	3ª	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
Plural	1ª	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep. + a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
	3ª	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

(Ataliba T. de Castilho. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 477.)

**Observações:**

- No português brasileiro falado atualmente, as formas *você*, *a gente* e *vocês* são utilizadas também como pronomes peçoais e fazem referência, respectivamente, à 2ª pessoa do singular e à 1ª e à 2ª pessoas do plural. Formalmente, entretanto, correspondem à 3ª pessoa, tanto na conjugação verbal quanto na formação das formas oblíquas e átonas.
- Os pronomes oblíquos *o*, *a*, *os*, *as* assumem as formas *lo*, *la*, *los*, *las* após as formas verbais terminadas em *r*, *s* ou *z* e as formas *no*, *na*, *nos*, *nas* após fonemas nasais (*am*, *em*, *de*, etc.).
- Quando em uma oração ocorrem dois pronomes átonos, um com a função de objeto direto e outro com a função de objeto indireto, eles podem combinar-se: Devolveram-me a revista → Devolveram-ma.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 98).

Como pode ser visto, o quadro na seção *Contraponto* mostra aos alunos que o sistema de pronomes peçoais do português brasileiro vem sofrendo mudanças há muito tempo. Essas mudanças são perceptíveis no uso do dia a dia. A coleção usa o quadro criado pelo linguista Ataliba de Castilho, aproximando o estudo de gramática prescritiva aos estudos linguísticos, visto de forma mais contundente em cursos de graduação. Essa abordagem é essencial para um entendimento mais completo sobre as diferenças do uso e do ensino prescritivo. O professor pode usar essa ferramenta de várias formas em sua aula. Acreditamos que essa

forma de apresentação do conteúdo normativo, junto às outras modalidades da língua, esteja alinhada com a proposta de Bechara:

[...] o ensino dessa gramática escolar normativa é válido, como o ensino de uma modalidade ‘adquirida’, que vem juntar-se (não se contrapor imperativamente!) à outra, ‘transmitida’, a modalidade coloquial ou familiar (BECHARA, 2002, p. 16).

O conteúdo seguinte nas coleções CA, CB e CC explana sobre o uso dos pronomes oblíquos na função reflexiva, com exemplos como “feri-**me** com a faca”. Em seguida, a seção orienta sobre a possibilidade dos pronomes oblíquos “o, a, os, as” assumirem as formas “lo, la, los, las” em contextos de verbos terminados em “r, s ou z”; além do uso das formas “no, na nos, nas” após verbos terminados com fonemas nasais (am, em, ãe, etc.), como nos exemplos em (a) e (b), respectivamente:

(6)

a) Vou escrever um texto. Vou escrevê-**lo**.

b) Põe as frutas ali. Põe-**nas** ali.

Logo depois, há a apresentação dos pronomes de tratamento. Sobre esse conteúdo, as coleções dão destaque ao uso de “você” e “vocês” como principais formas de uso em vários dialetos em substituição dos pronomes “tu e vós”, como segunda pessoa do singular e do plural, respectivamente, do paradigma pronominal.

Ainda sobre essa temática, são apresentadas explicações específicas sobre o uso de “Eu” e “mim”, a partir do uso do gênero textual tirinha em quadrinhos, frisando que o pronome pessoal “eu” sempre deve exercer o papel de sujeito, e o pronome tônico “mim” exercerá sempre a função de objeto na variedade padrão. Da mesma forma, são apresentadas as formas de uso de “Conosco ou com nós”/“Consigo ou comigo”, na qual são trazidos exemplos de usos de contextos gramaticais desses pronomes, seguindo a variedade normativa padrão.

Foi possível averiguar ainda a presença do conteúdo de colocação pronominal nos livros 2 em mais duas subseções do capítulo *O pronome na construção do texto, Semântica e discurso*. Em ambas, o conteúdo dos pronomes é explorado a partir do uso de vários gêneros textuais: tira, poema, trecho de canção e anúncio. Na abertura dessas subseções, há questões descritivas apresentando a terminologia gramatical, requerendo um conhecimento metalinguístico, juntamente com algumas questões reflexivas sobre o estudo dos pronomes.

Com relação aos exercícios, há atividades que pedem para identificar as frases em que o pronome está empregado em desacordo com a variedade padrão da língua e, em seguida, sugere que se faça a reescrita das sentenças adequando-as a essa variedade. Percebe-se em tais exercícios uma preocupação em levar o aluno a treinar um determinado tipo de estrutura, em que deverá seguir um modelo, havendo, pois, ênfase na classificação explícita de categorias gramaticais. O que se espera do aluno é a sua capacidade de seguir instruções de uso, fazendo-o passar do uso informal para o uso formal da língua. No entanto, não são exploradas as motivações para esse tipo de aprendizado, o que pode gerar um ensino descontextualizado.

Conforme observado nas resenhas do PNLD, os avaliadores criticaram o ensino descontextualizado encontrado nos LD. Concordamos com os avaliadores: quando há atividades como as mencionadas, há exigência de mudança de uma modalidade para outra sem explorar as motivações para entender o real motivo desse aprendizado.

De maneira geral, foi possível observar que o conteúdo da colocação pronominal nos livros 2 das coleções CA, CB e CC é apresentado de forma mais direta aos estudantes, ou seja, como uma revisão, uma vez que não há detalhamentos ou aprofundamentos na descrição prescritiva. Em contrapartida, é preciso destacar que avaliamos de forma positiva a explanação do conteúdo prescritivo junto com a apresentação de aspectos linguísticos, como a identificação de um português brasileiro e seus usos formais *versus* usos informais. Além disso, esses livros trazem exemplos bem comuns da realidade do aluno, ligados à mudança linguística do português brasileiro cotidiano, como frases do tipo “Eu vi ele” ao invés de “Eu o vi”, modalidade exigida pela gramática tradicional. As coleções orientaram para o aprendizado e uso da norma prescritiva, mas também buscam fazer uma ponte com os usos coloquiais da língua, ao menos no que diz respeito ao conteúdo de colocação pronominal.

Nessa mesma linha conceitual, Possenti (2007 [1996]) advoga que o ensino da gramática deve ser ministrado de maneira a considerar a língua em uso “[...] variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso”; portanto, identificamos a presença das orientações da gramática descritiva em sala de aula. De igual maneira, assim como defende Perini (2005), é de suma importância valorizar a gramática internalizada. Nesses termos, observamos que os usos de frases do cotidiano favorecem uma rica discussão sobre a produção intuitiva e natural do falante, como o exemplo mencionado “Eu vi ele”. A forma “Eu o vi” pode ser apresentada para os alunos como uma tradução dessa intuição para uma gramática com regras prescritivas a serem seguidas.

De alguma forma, a questão da variação linguística está presente nos LD. É preciso que o professor abarque, junto com a variação, essa gramática internalizada do aluno,

demonstrando que ele tem domínio de seu sistema linguístico. No entanto, quando se trata da colocação pronominal dos clíticos, há regras a serem conhecidas e memorizadas como uma nova forma de aprendizado, uma vez que, especialmente, a modalidade escrita formal possui regras diferentes da fala natural.

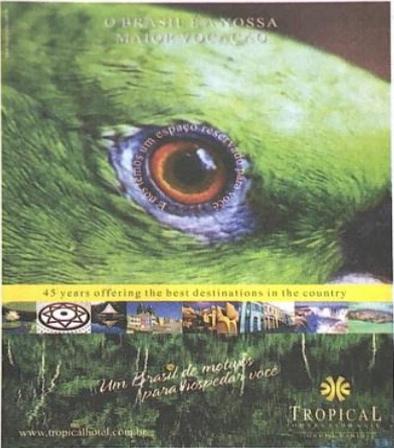
#### 4.1.2 Descrição e Análise dos Livros 3 das Coleções CA, CB E CC

No livro 3 das coleções CA, CB e CC, há um capítulo dedicado à colocação pronominal. As coleções trabalham todo o conteúdo a partir do uso da metalinguagem utilizada na gramática tradicional, exigindo do aluno o conhecimento de termos como próclise, mesóclise e ênclise, por exemplo. De maneira mais detalhada, a abertura do capítulo *Colocação Pronominal* se dá com a seção *Construindo o conceito*, que, por sua vez, traz um gênero anúncio, seguido de questões interpretativas e reflexivas para a construção de conceitos gramaticais, tal como podemos ver na Figura 3.

Figura 3 – Página abertura do capítulo *Colocação Pronominal* no livro do terceiro ano

**Construindo o conceito**

Leia o anúncio ao lado.



**1.** O anúncio foi publicado numa revista de uma empresa aérea.

a) Observe a parte inferior do anúncio e identifique o locutor do texto. O Grupo Vang.

b) Que produto é oferecido? Justifique sua resposta com argumentos verbais e não verbais. O produto oferecido é a hospedagem no Hotel Tropical e nos principais centros turísticos do Brasil, como mostram as imagens menores do anúncio e confirmam as frases "Um Brasil de motéis para hospedar você" e "E nós temos um espaço reservado para você".

c) O locutor optou por colocar uma frase em inglês. Deduza: Qual o perfil de consumidor que o anúncio pretende atingir? Pessoas que viajam de avião, brasileiros ou estrangeiros; pessoas de nível socioeconômico elevado.

**2.** Compare os enunciados: O Brasil é a nossa maior vocação  
A nossa maior vocação é o Brasil

a) Que diferença de sentido há entre os enunciados? No primeiro, enfatiza-se o Brasil; já no segundo, enfatiza-se a vocação da empresa.

b) Destacar o Brasil e, assim, vender o seu produto.

b) Deduza: Por que o locutor utilizou a ordem das palavras apresentada no 1º enunciado e qual a sua intenção?

c) O destaque dado à brasilidade no plano verbal é reforçado pela linguagem não verbal? Explique. Sim, pelas cores verde-amarelo, que simbolizam o Brasil, e pelo papagaio, ave típica da fauna brasileira.

388

Nesse capítulo, é possível observar aspectos que podem ser discutidos pelo viés da gramática descritiva e internalizada do falante desde o enunciado em que há o uso do pronome pessoal reto “você” no lugar do uso de um pronome clítico “te”: “Um Brasil de motivos para hospedar você”, ou seja, o enunciado demonstra o registro informal do uso da língua. A presença do pronome *você* está substituindo a modalidade culta da língua escrita que seria “Um Brasil de motivos para te hospedar”.

A apresentação de mudanças como essas são discutidas por vários pesquisadores na área da linguística, a exemplo dos estudos de Kato, Cyrino e Correa (1994) e Aguiar (2020), que apontam a perda do pronome clítico pela forma pronominal “você” em contextos de função acusativa, como algo típico da gramática do português brasileiro. Portanto, é possível observar a possibilidade de abordar os processos de mudança linguística a partir do material didático, propondo a construção do conhecimento de forma mais reflexiva. A forma de apresentação do conteúdo no livro didático deixa essa possibilidade em aberto.

Corrêa (1991) diz que o contexto típico do clítico acusativo de terceira pessoa no PB é a escrita culta, não sendo natural o seu emprego entre falantes jovens e não escolarizados, exigindo-se, portanto, seu ensino. Os falantes resistem ao uso do clítico na fala tanto quanto ao emprego do pronome lexical na escrita culta.

Vicente e Pilati (2012) discorrem a favor de uma proposta metodológica construída com base no argumento de que o aluno já dispõe de conhecimento gramatical de sua língua, independentemente de ensino formal. Para Pires de Oliveira & Quarezemin (2016), os alunos da Educação Básica são falantes fluentes de sua língua materna e adentram na escola para aprender a língua padrão. Assim, as aulas de língua portuguesa devem incluir momentos de reflexão sobre as línguas em geral e sobre a língua do aluno. Aguiar e Guerra Vicente (2017) analisam que é possível o aparecimento do clítico acusativo de terceira pessoa mais cedo na escrita de crianças oriundas de ambientes de língua “cultura”, que, de alguma maneira, pode ser comparado a ter um maior envolvimento com o *input*, levando em consideração o nível de escolarização familiar.

Com o propósito de trazer um conjunto de gêneros diversificados para explicar o conteúdo de língua portuguesa, os LD têm utilizado muitas tiras, cartuns, *boxes* explicativos, etc. Inclusive, pelas resenhas do PNLD, quando um conteúdo gramatical é acompanhado de um gênero textual, possui maior chance de ser avaliado como contextualizado, uma vez que o uso de frases isoladas para explicar fenômenos gramaticais é avaliado como descontextualizado.

Como exemplo de uso variado de gêneros textuais para apresentar o conteúdo sintático, a coleção CA traz um cartum para exemplificar o conceito de ênclise na frase “Chute-me” e, logo abaixo do cartum, traz um *box* explicativo sobre “devemos ficar atentos ao que soa bem” para tratar da impossibilidade de ênclise na frase: “Como presidente, ele **nunca dedicou-se** a projetos sociais”. Observa-se que, tanto na descrição dos conceitos de próclise, mesóclise e ênclise quanto no *box* sobre a impossibilidade de ênclise com advérbios de negação, o uso diversificado de gênero não contextualizou o uso do fenômeno linguístico. Nesse sentido, é imprescindível que o professor faça a mediação e explicita o significado de “soar bem” no ambiente sintático mencionado para que o aluno consiga compreender o conteúdo de forma mais didática.

Figura 4 – Exemplo de Conteúdo Didático sobre Colocação Pronominal

**Colocação pronominal**

Os pronomes pessoais oblíquos átonos *me, te, se, lhe(s), o(s), a(s), nos* e *vos* podem estar em três posições em relação ao verbo ao qual se ligam.

Leia o cartum ao lado e observe a colocação do pronome oblíquo.

No cartum, foi empregado o pronome pessoal oblíquo átono *me*. Observe que ele está colocado depois do verbo. Nesse caso, dizemos que há **ênclise**. Se estivesse colocado antes do verbo, seria um caso de **próclise**.

Além dessas colocações, o pronome oblíquo átono pode estar no meio do verbo, colocação denominada **mesóclise**. Veja o exemplo:

Recebê-lo-emos no próximo verão.



(Laerte. Folha de S. Paulo, 13/3/2006.)

**Atenção à eufonia**

Na língua escrita ou falada, para colocarmos adequadamente os pronomes na frase, devemos antes de tudo estar atentos ao que soa bem. Assim, por exemplo, numa conversa ou num texto escrito, dificilmente o falante diria ou escreveria “Como presidente, ele nunca dedicou-se a projetos sociais”. Soa melhor aos nossos ouvidos “Como presidente, ele nunca se dedicou a projetos sociais”, o que coincide perfeitamente com as regras da variedade padrão.

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 389).

Além dos aspectos de formalidade e informalidade, foi possível observar considerações relevantes sobre diferenças linguísticas entre o português brasileiro e o português lusitano nos livros do terceiro ano das coleções CA, CB e CC. Os livros apontam,

por exemplo, que no português do Brasil, há uma preferência pelo uso da próclise, corroborando os estudos da área linguística sobre esse tema, juntamente a Cunha e Cintra (2001), que abordam a questão na fala coloquial brasileira.

A gramática internalizada tem um papel importante na explicação das variações de uso. Um falante nativo do Brasil possui uma gramática diferente de um falante nativo de Portugal, portanto, é importante que o estudante brasileiro tenha consciência de que algo que ele só vem a aprender na escola, como usar a ênclise no início de frase (“dê-me” no lugar de “me dá”) é uma construção que uma criança lusitana já realiza em sua fala desde a aquisição da linguagem. Ou seja, algo que é apenas da gramática normativa no Brasil (uso da ênclise no início de frase) faz parte da gramática internalizada do falante em Portugal. A realização da gramática internalizada brasileira, com o uso de “me dá” é classificado como algo do uso coloquial. Na Figura 5, reproduzimos o *box* em que os autores trazem as diferenças na colocação pronominal entre o Brasil e o Portugal.

Figura 5 – A colocação pronominal no português brasileiro e no português lusitano.

**A colocação pronominal no português do Brasil e no português lusitano**

Leia as tiras abaixo, a primeira de Jim Davis, publicada em Portugal, e a segunda de Fernando Gonsales, publicada no Brasil, e compare-as, observando a posição do pronome *me* em relação ao verbo.

**Garfield, Jim Davis/Pixar, Inc. All rights reserved/Dist. by Atlantic Syndication**

DE-ME UM DE CHOCOLATE.  
NEM PARECE O JONL.  
NÃO, ESPERE! DE BAUNILHA! NÃO, DE PÊSSEGO!... DE MORANGO!  
DECIDA VOCÊ! NÃO, EU DECIDO! DECIDA VOCÊ!  
ESTE SUR... É O JON!

**gelado: sorvete.**

(Garfield – Um gato de peso. Lisboa: Meriberica/Liber, 1997. p. 36.)

**Fernando Gonsales**

ME DÁ A PATINHA, REX!  
NÃO, REX! ISSO É UMA ASINHA!

(Niquel Náusea – Nem tudo que balança cai. São Paulo: Devir, 2003. p. 8.)

A diferença de colocação pronominal decorre das diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal.

O princípio da eufonia é o principal critério para a colocação dos pronomes. Assim, para o falante português, é mais agradável dizer e ouvir: “Dê-me um de chocolate” e “Dá-me a patinha, Rex!”. Já para o falante brasileiro, é mais natural dizer: “Me dê um de chocolate” e “Me dê a patinha, Rex!”.

Entretanto, as regras de colocação pronominal na variedade padrão de nossa língua ainda guardam fortes influências do português de Portugal, sendo orientadas pela entonação do falar lusitano.

Interessante é ressaltar que os livros dessas coleções, ao mesmo tempo que mostram as diferenças e a variação entre o PB e o PE, também prescrevem as regras que deverão ser seguidas pelos alunos, afinal, seguem as orientações dos PCNs (1998) e da BNCC (2020) de ensinar as prescrições gramaticais como forma de ensino da norma culta. Ao tratar das normatizações do uso da próclise, as coleções trazem um quadro (Figura 6) contendo as regras sobre quando se deve fazer uso dessa construção, sem qualquer tipo de orientação sobre o porquê da importância das regras apresentadas.

Figura 6 – Emprego da próclise – Normatização

**Emprego da próclise**

Exercem atração sobre o pronome:

- palavra negativa (*não, nem, nunca, ninguém, nenhum, nada, jamais, etc.*) não seguida de pausa:  
Nunca *nos* revelou sua verdadeira identidade.
- advérbio não seguido de vírgula:  
Depois *me* dirigi ao balcão de informações.  
Havendo vírgula depois de palavra negativa ou de advérbio, usa-se *ênclise*:  
Não, disse-*me* ele, não me deve mais nada.  
Em seguida, despediu-*se* de todos gentilmente.
- pronomes relativos e indefinidos:  
O rapaz que *me* procurou vendia enciclopédias.  
Quem *te* acompanhou até aqui?
- conjunção subordinativa:  
Pensei que *lhe* dariam o emprego.  
Ocorre *próclise* também quando houver:
- preposição *em* seguida de gerúndio:  
Em *se* tratando de brigas familiares, não me meto.
- infinitivo pessoal precedido de preposição:  
Para *se* desculparem, enviaram à menina flores e bombons.
- orações optativas com sujeito antes do verbo:  
Deus *lhe* pague, moço!  
Havendo entre o pronome oblíquo e a palavra que exerce atração um termo ou oração intercalados, a *próclise* continua sendo necessária:  
Nunca, é bom saberem, *lhe* pedi dinheiro.

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 391).

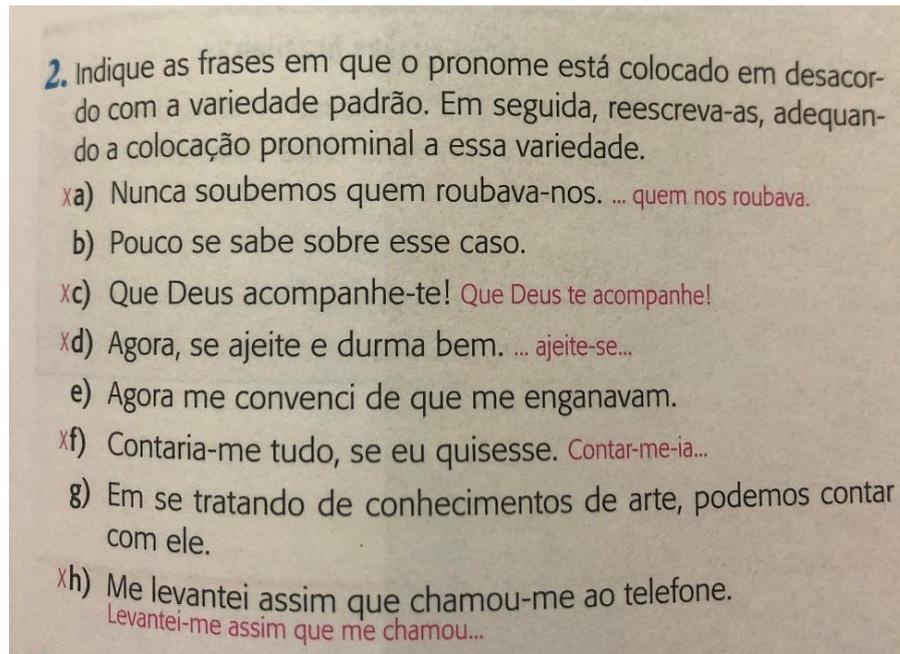
Logo em seguida, na subseção *Colocação Pronominal na Construção do Texto*, há uma letra de uma canção de Caetano Veloso, intitulada “Os passistas”. Há um *box* explicativo ao lado da canção e a seguinte pergunta descritiva para ser respondida: “Para que servem as regras de colocação pronominal? Há também questões direcionadas a definir se a colocação do pronome oblíquo átono está de acordo com a variedade padrão ou a variedade popular, além de exercícios voltados para a interpretação literária da canção.

Na subseção *Semântica e Discurso*, é apresentado o famoso poema *Pronominais*, de Oswald de Andrade, com a seguinte pergunta a ser respondida: “Linguisticamente, o que o poema quer mostrar?”. Nessa atividade, é proposta a discussão sobre o que é variedade padrão e variedade popular. Atividades em que a gramática descritiva pode ser explorada de forma bastante produtiva.

Ainda com relação aos exercícios, as coleções priorizam a terminologia gramatical, o que, inicialmente, não há qualquer problema; entretanto, o material didático não explora as justificativas para determinados usos. Acreditamos que, por conta de não trabalhar e discutir as atividades prescritivas com o conteúdo linguístico, as coleções tenham recebido críticas por “[...] realizar ensino de regras gramaticais de forma descontextualizada” nas resenhas do PNL D.

Para ilustrar essa discussão, apresentamos na Figura 7 um exemplo de exercício que consideramos mnemônico e pouco reflexivo, caso não haja uma interferência na explicação do professor. O exercício exige o uso de regras da variedade padrão, mas não há uma contextualização sobre o porquê de isso ser realizado. A letra (f), por exemplo, exige a reescrita da sentença com a presença de uma mesóclise, contexto raríssimo mesmo em documentos formais no PB, e não há nenhuma consideração no exercício sobre essa questão.

Figura 7 – Exemplo de exercício sobre colocação pronominal



Fonte: Adaptado de Cereja e Magalhães (2010, p. 391).

As coleções trazem também exercícios mais reflexivos em conjunto com exercícios reflexivos com uso de vários gêneros textuais. Esses elementos serão mais bem explorados e quantificados em seções específicas para essa discussão, mas, de maneira geral, podemos dizer que há um misto de exigência nos exercícios, ora mais reflexivos, ora mais normativos, sem muitas interlocuções.

#### 4.1.3 Descrição e Análises dos Livros 2 e 3 da Coleção CD

Os livros da coleção CD estão sendo descritos em uma seção separada, pois possuem títulos, autoria e seções diferentes das coleções anteriores. Para o triênio de 2018 a 2020, os livros passaram por algumas mudanças, dessa forma, consideramos relevante trazer a descrição dessas obras separada das demais. No entanto, é importante ressaltar que, pelas resenhas do PNLD, os elogios e críticas efetuados aos livros desse triênio foram praticamente os mesmos contidos na resenha para as obras do triênio anterior (2014 a 2017).

A coleção CD apresenta em cada unidade do livro a seção *Língua: Uso e Reflexão*, dedicada ao estudo mais direcionado à gramática. Diferentemente das coleções anteriores, observamos uma maior presença dos aspectos linguísticos de forma mais contextualizada no conteúdo prescritivo da colocação pronominal. Os exercícios são associados a estratégias de produção de textos, em um trabalho conjunto entre as frentes de gramática e produção. Assim

sendo, propõe um estudo de gramática vinculado a sua situação de origem, examinando os sentidos da língua que serão construídos nesse contexto de produção e de circulação, levando em conta quem produz e quais as finalidades. Propõe um ensino de gramática que analisa os fatos linguísticos tal como eles ocorrem no mundo, para além do conhecimento metalinguístico.

Os PCNs (1998) ressaltam que, em princípio, a gramática normativa deve ser trabalhada; entretanto, o problema está em como vem sendo feito esse trabalho. Assim, observamos nos livros da coleção CD uma tentativa de trabalhar a norma gramatical da colocação pronominal de forma a explorar a reflexão do aluno, além de trazer a diversidade linguística que precisa ser conhecida e dominada pelos estudantes, porque podemos encontrar contrastes/mudanças/diferenças em relação às diversas variedades do português brasileiro em todas as regiões do país.

O livro do primeiro ano do EM dessa coleção não apresenta qualquer menção em relação à colocação pronominal como nas demais coleções. No livro 2 da coleção CD, na seção *Língua e Linguagem*, há o estudo de um texto, por meio do qual se explora a função morfossintática dos sintagmas buscando uma contextualização. O conteúdo traz a apresentação da classe de palavras dos pronomes, classificados em pessoais, retos, oblíquos, de tratamento e os possessivos. Para trabalhar essas classificações, o livro traz o discurso proferido por Malala Yousafzai na cerimônia de entrega do prêmio Nobel da Paz em 2013. Há ainda uma apresentação do conteúdo de forma a enfatizar o uso das modalidades formais e informais existentes no PB. O conteúdo traz a mudança pela qual o sistema pronominal brasileiro tem passado, o que é algo bastante produtivo a ser considerado para um aprendizado mais reflexivo.

Figura 8 – Os pronomes pessoais

**Pronomes pessoais** são aqueles que se referem aos participantes da situação discursiva.

Os pronomes pessoais utilizados atualmente no português brasileiro são apresentados no seguinte quadro.

	PESSOA	PORTUGUÊS BRASILEIRO FORMAL		PORTUGUÊS BRASILEIRO INFORMAL	
		Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
SINGULAR	1ª	eu	me, mim, comigo	eu, a gente	eu, me, mim, prep. + eu, min
	2ª	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)
	3ª	ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	ele/ei, ela	ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
PLURAL	1ª	nós	nos, conosco	a gente	a gente, prep. + a gente
	2ª	vós, os senhores, as senhoras	vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	vocês/ocês/cês	vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
	3ª	eles, elas	os/as, lhes, se, si, consigo	eles/eis, elas	eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

(In: Ataliba Castilho. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 477.)

Fonte: Cereja, Dias Viana e Damien (2016, p. 138).

Na subseção *Reflexões sobre a língua*, é apresentada a definição de pronome com relação ao ponto de vista morfológico, em seguida, são apresentados os pronomes pessoais por meio de um quadro e, ao lado, é há um *box* sobre o pronome pessoal “Você” e sua evolução. Esse *box* explicativo mostra a evolução de um pronome de tratamento para um pronome pessoal reto: *Vossa Mercê* > *Vossemecê* > *vosmecê* > *vosmicê* > *vassuncê* > *mecê* > *você* > *ocê* > *cê*. O *box* ainda traz a discussão sobre o pronome *vós* estar desaparecendo do PB e ter um uso muito restrito como em textos bíblicos e literários ou ser usado em situações muito formais, como textos jurídicos e políticos. Ademais, apresenta a expressão *a gente* como um novo pronome a ser incorporado no paradigma pronominal do PB informal. Toda essa explicação sobre as mudanças no paradigma pronominal da língua dá ao professor ferramentas para explorar situações para explicar as situações de uso formal e informal e o papel da escola na produção oral e escrita.

Nesse sentido, observarmos a possibilidade do trabalho com outras concepções de gramáticas nesse conteúdo. Duas razões justificam, segundo Perini (1995), o ensino de uma gramática descritiva do português no ensino regular: um componente cultural e um componente de formação de habilidades. Portanto, as mudanças do paradigma pronominal

brasileiro são uma excelente ferramenta para o professor trabalhar esses aspectos. Ademais, ao considerar a gramática internalizada nessa discussão, corroboramos com as autoras Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), que sugerem que as aulas de LP incluam momento com práticas reflexivas sobre as línguas em geral e sobre a língua da comunidade em que os alunos vivem. Assim, o aluno passaria a ser o protagonista de seu aprendizado, um gramático.

Ao final do conteúdo, para a fixação da matéria, há uma subseção denominada *Aplique o que aprendeu*, na qual são apresentados exercícios relacionados ao conteúdo estudado, fazendo uso de interpretação de uma piada, um gênero que chama atenção do estudante. Em seguida, há um exercício com um enunciado extraído de um anúncio, com uso de imagem, favorecendo a multimodalidade textual. O livro ainda explora a composição de exercícios com trechos literários para trabalhar a interpretação textual e o uso de pronomes clíticos. Nessa subseção, há ainda exercícios que partem do texto em prosa para serem respondidos. Traz um trecho de uma carta do escritor romântico José de Alencar e pede para que se respondam às questões interpretativas e questões sobre a colocação pronominal.

No livro 3 da coleção CD, há um capítulo destinado aos estudos gramaticais, capítulo esse intitulado *Língua e Linguagem*. A abertura do capítulo se dá pela seção *Colocação Pronominal* com um texto de Antonio Prata, intitulado *Abraçando árvore* e, a partir do texto, são apresentadas as questões de interpretação e contextualizações sobre uso dos pronomes. Para apresentar a definição sobre a ordem dos pronomes clíticos nas sentenças, a seção utiliza perguntas que nortearão a construção do conceito. Especificamente, são realizadas as seguintes perguntas: “O que há de comum entre todas elas no que diz respeito à posição do pronome oblíquo?”; “Você colocaria o pronome em lugar diferente?”. Essas perguntas direcionam o ensino sobre a ordem clítica que envolve os conceitos de próclise, mesóclise e ênclise.

É positivo o caminho escolhido pelo livro didático, uma vez que, ao solicitar ao aluno que explicita sobre a ordem dos clíticos, o professor poderá fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios do aluno, tanto da norma-padrão, quanto de seu conhecimento linguístico no uso. Essas perguntas são alinhadas ao que Eloisa Pilati (2017) traz para fazer o diagnóstico do que o aluno conhece da língua. Portanto, há um alinhamento dessa descrição que estamos fazendo com algumas metodologias gerativas. A análise de gramaticalidade, se a sentença é boa ou ruim, se é “o menino” ou “menino o”, porque “menino o” não existe. O contato com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua torna o estudante protagonista para reconhecer e desenvolver suas habilidades linguísticas (PILATI, 2017).

A coleção CD traz, tanto na apresentação do conteúdo quanto na construção dos exercícios, um número maior de elementos que propiciam um ensino-aprendizado mais reflexivo, quando comparado às coleções dos anos anteriores. Os exercícios propostos abarcam estratégias que auxiliam um estudo de gramática da língua a partir de mecanismos que podem oferecer flexibilidade e expansão de formulações que são potencialmente úteis no processo de sistematização dos conceitos. A Figura 9 apresenta a atividade.

Figura 9 – Atividade reflexiva do LD

**6. Releia este verso:**

.....  
 “Em vão me tento explicar, os muros são surdos.”  
 .....

**a. Levante hipóteses: Quem são os muros surdos?** *As pessoas, a sociedade, o governo.*

**b. Levante hipóteses: Por que foi utilizada essa colocação pronominal?** *A presença da locução adverbial em vão pode ter influenciado a opção por deslocar o pronome, funcionando como um elemento atrativo.*

**c. Como você falaria essa frase? Justifique sua resposta.**  
*Resposta pessoal. Em geral, atualmente no Brasil as pessoas falam tento me explicar, pois o pronome entre as duas formas verbais é a construção mais comum.*

Fonte: Cereja, Dias Viana e Damien (2017, p. 166).

Na seção seguinte, há um texto sobre as diferenças entre o português falado no Brasil e exploração das colocações pronominais, criando hipóteses e considerando as adequações à norma-padrão e à linguagem informal. Na subseção *Reflexões sobre a língua*, há apresentação da classificação e regras específicas sobre a colocação pronominal segundo as normas gramaticais. Além de trazer a norma, o livro traz um *box* sobre colocação pronominal no português brasileiro, explicando sobre as diferenças na variedade brasileira, africana e europeia do português, trazendo aspectos bastante abrangentes. Nesses termos, na coleção CD, além de trazer as diferenças do PB com relação ao PE, na colocação pronominal, ainda há ressalvas apresentando o português africano, variedade que estava apagada nas coleções anteriores. Essa apresentação é bastante significativa, mas, mais uma vez, cabe ao professor trazer os elementos externos e explicitá-los, pois ficam subentendidos na apresentação do livro didático.

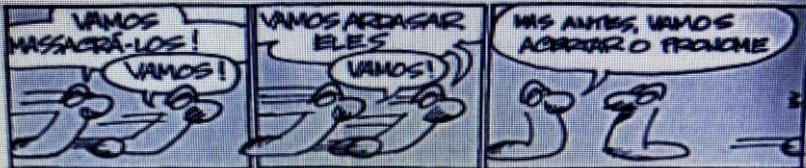
Na seção de atividades, outra estratégia utilizada que deve ser ressaltada diz respeito à solicitação para o estudante justificar o uso da colocação pronominal na atividade. Esse tipo de

estratégia possibilita um exercício de reflexão no qual o estudante necessita entender o que está fazendo e não apenas reproduzir um padrão de forma mnemônica.

Para finalizar o conteúdo sobre colocação pronominal na coleção CD, há uma seção chamada *ENEM/Vestibulares*, que apresenta a subseção *Por dentro do Enem e do Vestibular*, que está ao final de cada unidade e contempla as três frentes – Literatura, Língua e Linguagem e Produção de texto. Nessa seção, há exercícios que trazem a revisão de todo o conteúdo trabalhado na unidade. A Figura 10 apresenta um exemplo de exercício sobre colocação pronominal.

Figura 10 – Exemplo de questão do *Em dia com o ENEM e o vestibular*

**QUESTÃO 132**



VERISSIMO, L. F. As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997.

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- A contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- B contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- C gera inadequação na concordância com o verbo.
- D gera ambiguidade na leitura do texto.
- E apresenta dupla marcação de sujeito.

Fonte: Cereja, Dias Viana e Damien (2017, p. 176).

A questão apresentada, aplicada no vestibular da FUVEST-SP, retirada da seção do livro didático intitulada *Em dia com o ENEM e o vestibular*, explora, a partir do gênero tira, a variação no uso da colocação pronominal na modalidade formal e informal. Além disso, é uma questão que exige o conhecimento da terminologia e das funções sintáticas que são destinadas aos pronomes pessoais. Dessa forma, o livro traz atividades que exploram tanto a reflexão, quanto o conhecimento metalinguístico dos conceitos gramaticais.

De maneira geral, foi possível observar algumas modificações entre a coleção CD e as anteriores. Além disso, esta coleção possui atividades mais reflexivas, algo que era menos visível nas outras. Das quatro coleções, a coleção CD é a que mais se aproxima de uma apresentação do conteúdo gramatical normativo de forma mais crítica, consciente e reflexiva no ensino e que pode ser relacionada às outras concepções de gramáticas, como a descritiva,

ao demonstrar a variação de outras modalidades, e a internalizada, quando leva o aluno a refletir sobre sua gramática como falante da língua. No entanto, ainda são concepções implícitas, as quais necessitam da mediação do professor, pois não é algo verbalizado no conteúdo do material didático.

Para continuar nossas análises, nas próximas seções, serão descritos quantitativamente os gêneros textuais utilizados nos materiais. Além disso, serão classificadas as questões encontradas nas obras como epilinguísticas ou metalinguísticas em cada uma das coleções.

#### 4.2 GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NO ESTUDO DE CLÍTICOS

Nesta seção, apresentaremos as análises dos gêneros textuais <sup>23</sup>que são propostos para os livros de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio no capítulo sobre *Pronome e Colocação Pronominal* das quatro coleções CA, CB, CC e CD. Nas tabelas a seguir, apresentamos a ocorrência dos gêneros textuais, de modo que possamos verificar quais foram os principais gêneros textuais utilizados pelas coleções.

Como podemos perceber por meio de dados apresentados nos Quadros 3 e 4, dentre os gêneros textuais, o *box* explicativo se destaca sendo o mais utilizado nos livros didáticos do 2º e 3º anos para trabalhar a colocação pronominal. Como pode ser visto na descrição do conteúdo nas seções anteriores, os *boxes* funcionaram como gênero para trazer os contrapontos, os aspectos de uso, definições, explicações e dicas.

Logo em seguida, a tira foi o segundo gênero mais utilizado nos livros, exceto na coleção CD. É interessante observar que o gênero tira é direcionado para demonstrar o uso coloquial da língua, mas observamos que nas coleções esse gênero é utilizado como exemplo/para evidenciar um dos fenômenos mais cultos da língua: o uso da colocação pronominal. Nesse sentido, Pilati (2017, p. 96) questiona “[...] por que nas aulas de gramática o conhecimento gramatical é analisado em tirinhas?”.

Acreditamos que a quase inexistência desse gênero nas coleções CD, tanto no livro 2 quanto no 3, seja pelo fato desse uso ter sofrido críticas, uma vez que é um gênero que traz uma linguagem mais coloquial para um conteúdo de modalidade formal. Assim, para um melhor aprendizado do estudante, os materiais didáticos precisam trazer exemplos do uso da

---

<sup>23</sup> “Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Ex: telefonema, carta, lista de compras, aula virtual, etc. Marchuschi, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.2002.

colocação pronominal na modalidade culta, como o aparecimento do texto narrativo e do trecho de texto jornalístico, na coleção CD, constituindo para esse estudo contextos mais reais de uso de clíticos.

Os demais gêneros encontrados e quantificados no Quadro 3, a partir do conteúdo de colocação pronominal (bilhete, poema, trecho de carta, anúncio, discurso, trecho de texto literário, manchete de notícia) são menos frequentes, mas são significativos, pois seguem as orientações dos PNCs (1998) e da BNCC (2020) para um uso diversificado de gêneros textuais para o ensino.

Quadro 3 – Gêneros textuais em atividades de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nas seções *Pronome* e *Colocação Pronominal* nos livros 2 de cada coleção

GÊNERO	COLEÇÃO CA	COLEÇÃO CB	COLEÇÃO CC	COLEÇÃO CD
Tira	04 (40,00%)	04 (40,00%)	03 (30,00%)	00 (00,00%)
Box explicativo	04 (40,00%)	04 (40,00%)	05 (50,00%)	04 (50,00%)
Bilhete	01 (10,00%)	01 (10,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)
Poema	01 (10,00%)	01 (10,00%)	01 (10,00%)	00 (00,00%)
Trecho de carta	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Anúncio	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Discurso	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Trecho de texto literário	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Manchete de notícia	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (10,00%)	00 (00,00%)
Total por coleção	10 (100,00%)	10 (100,00%)	10 (100,00%)	08 (100,00%)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 4 – Gêneros textuais em atividades de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nas seções *Pronome* e *Colocação Pronominal* nos livros 3 de cada coleção

GÊNERO	COLEÇÃO CA	COLEÇÃO CB	COLEÇÃO CC	COLEÇÃO CD
Tira	06 (42,86%)	06 (40,00%)	05 (38,47%)	01 (12,50%)
Box explicativo	04 (28,57%)	05 (33,33%)	04 (30,77%)	03 (37,50%)
Canção	01 (07,14%)	01 (06,67%)	01 (07,69%)	00 (00,00%)

Poema	01 (07,14%)	01 (06,67%)	01 (07,69%)	01 (12,50%)
Texto Narrativo	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Anúncio	02 (14,29%)	02 (13,33%)	02 (15,38%)	01 (12,50%)
Trecho de texto jornalístico	00 (00,00%)	00 (00,00%)	00 (00,00%)	01 (12,50%)
Total por coleção	14 (100,00%)	15 (100,00%)	13 (100,00%)	8 (100,00%)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Estudiosos da língua, como Ilari (1992, 2006) e Neves (1991, 2003), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), deram contribuições significativas ao fazerem sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão semântica da língua, tais como a metodologia de aprendizagem ativa proposta por Pilati (2017) para o ensino básico. No entanto, não é possível verificar de forma tão explícita as propostas linguísticas no conteúdo dos materiais didáticos. Observamos que as coleções trazem a definição do conceito gramatical, ou seja, a metalinguagem, e buscam uma contextualização a partir de um gênero textual. No entanto, todo o trabalho de transposição didática fica por conta do professor, uma vez que o material didático deixa as possibilidades abertas.

A exploração dos diferentes gêneros textuais deve desafiar o aluno a produzir, reproduzir, demonstrar sua realidade e ao mesmo tempo aprender o novo. Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) sugerem perguntas como: o texto vai ajudar a entender o que são classes de palavras? O que são clíticos? Não se pode tirar a questão das classes gramaticais da escola então por que não fazer um movimento para tentar ensiná-las e entendê-las de modo diferente, no qual o aluno constrói o conceito. É o professor em sala de aula, com os alunos que irá vivenciar a experiência dessa construção, que será deles. Os textos ajudam a propor um estudo ligado a situações informais e mais formais que envolvem a escrita e relacioná-las a situações mais complexas que necessitam aprendizagem. O texto em seus diversos formatos oferece opções de se desenvolver um ensino gramatical mais reflexivo, principalmente na tentativa do ensino da colocação pronominal clítica.

Ainda sobre a questão da contextualização para o ensino gramatical, é importante destacar que Kenedy (2013) reconhece a importância do gênero textual e afirma que o ensino de língua portuguesa pautado apenas na metalinguagem é ineficiente. Contudo, o pesquisador lembra que muitos fenômenos linguísticos, dentre eles a pronominalização, a regência e a concordância, dispensam o uso de textos longos e necessitam de um olhar mais atento para a

unidade mínima de estudo da sintaxe: a frase. Segundo o autor, “Isso significa que, muito embora as frases ocorram dentro de textos, [...] uma descrição sintática dificilmente poderá estender-se para além das fronteiras de uma frase” (KENEDY, 2013, p. 74). Assim, concordamos que seja imprescindível um ensino contextualizado dos fenômenos gramaticais, no entanto, o professor precisa ter sempre em mente que, para muitos estudos, a análise estará nos limites de uma frase.

Como pode ser visto nesta seção, os autores das coleções buscaram apresentar o conteúdo da colocação pronominal sempre com algum texto e buscaram uma diversidade de gêneros textuais. A coleção CD se destaca nesse sentido, pois, além de trazer uma maior diversidade de gêneros textuais, buscou gêneros com utilização de colocação pronominal mais próximos da modalidade culta.

#### 4.3 TIPOS DE ATIVIDADES UTILIZADAS NO ESTUDO DE CLÍTICOS

Nesta seção, faremos a descrição e análise sobre os tipos de atividades/exercícios que são propostos para os livros de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio, no capítulo sobre *Pronome e Colocação Pronominal* das quatro coleções estudadas neste trabalho. Nas tabelas a seguir, apresentamos a ocorrência dos formatos das questões, considerando apenas as questões relacionadas com o uso da colocação pronominal. As questões foram classificadas da seguinte maneira: *Questões Metalinguísticas* (aquelas de natureza mais gramatical normativa que requerem o conhecimento da norma para respondê-las) e *Questões Epilinguísticas* (aquelas de natureza exploratória, explicativa, interpretativa).

Ao analisarmos os livros do 2º ano, são observados, quantitativamente, valores aproximados entre as questões metalinguísticas e epilinguísticas, quase se equivalem, como pode ser visto no quadro 5 abaixo; nos livros dos 3º anos das coleções, é observado o mesmo quantitativo, excetuando-se a coleção CD, na qual são encontrados 80% de questões epilinguísticas e 20% de questões metalinguísticas. A seguir, apresentamos os Quadros 5 e 6 com o quantitativo encontrado por coleção nos livros 2 e 3, respectivamente.

Quadro 5 – Classificação das atividades com a presença de estudos de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nos livros 2 de cada coleção

DEFINIÇÃO	CA	%	CB	%	CC	%	CD	%
Questões Metalinguísticas	16	40,00	16	40,00	17	43,59	17	31,48
Questões Epilinguísticas/	24	60,00	24	60,00	22	56,41	37	68,52
Total	40	100,00	40	100,00	39	100,00	54	100,00

Fonte: Elaboração própria (2020).

Quadro 6 – Classificação das atividades com a presença de estudos de clíticos nos livros didáticos 2009/2020 nos livros 3 de cada coleção

DEFINIÇÃO	CA	%	CB	%	CC	%	CD	%
Questões Metalinguísticas	21	48,84	21	48,84	24	44,44	09	19,15
Questões Epilinguísticas	22	51,16	22	51,16	30	55,56	38	80,85
Total	43	100,00	43	100,00	54	100,00	47	100,00

Fonte: Elaboração própria (2020).

Como pode ser visto, até o ano de 2017, a porcentagem de questões epilinguísticas e metalinguísticas nas obras são bem próximas, praticamente, 50% de cada. No entanto, no último triênio, observa-se que a última coleção reformulou suas questões de forma a torná-las majoritariamente mais epilinguísticas (80,35%). Apesar de nosso levantamento ter constatado essa mudança, nas resenhas do PNLD disponibilizadas pelo MEC para a coleção em questão, nenhuma consideração a esse respeito é realizada. A resenha traz uma avaliação com aspectos positivos e negativos sobre as atividades, de maneira muito próxima à resenha realizada para a coleção de 2014 a 2017.

Por muitos anos, a terminologia foi colocada como principal objetivo no ensino, mas observamos que não houve êxito, porque ensinar terminologia sem reflexão não leva ao aprendizado. Portanto, conseguimos vislumbrar uma modificação na construção das atividades do livro didático da última coleção analisada, buscando cada vez mais algo que seja mais científico, mais prático, tendo em vista a necessidade de um trabalho com o uso de outras concepções de gramáticas.

Kato (2005) traz o conceito de *gramática periférica do falante*, visto que o aluno já possui uma gramática internalizada e ele irá para a escola para aprender uma nova gramática. Kato (2005, 2013) denominou de gramática periférica, aquilo que o falante aprendeu sobre a sua língua por instrução formal. De acordo com Kato (2013), o conhecimento linguístico de um adulto é constituído de uma gramática nuclear (aquela resultante da marcação de parâmetros), resultado da aquisição espontânea da língua, e um sistema periférico de regras, que corresponde ao conhecimento acumulado pela escolarização, no qual se situa aquilo que o falante aprendeu, em situação formal de instrução. Esse sistema periférico iremos tratar como gramática periférica, em oposição à gramática nuclear. Podemos ter como exemplo na fala de um nativo o não uso do plural nas palavras. “Eu busquei eles pra brincar”, já na escola ele vai aprender “Eu os busquei para brincar”.

Um texto desenvolvido por um falante do português brasileiro contemporâneo pode apresentar recursos que não fazem parte da sua gramática internalizada, mas que estão presentes em sua gramática periférica: ênclises em início de frase, concordância do verbo com sujeito posposto, profusão de passivas sintéticas, alta frequência de sujeitos ocultos, inversão do sujeito em construções interrogativas, etc. O aluno aprenderá algo que não é natural da língua dele e por isso a necessidade de ser algo mais reflexivo para conseguir ser aprendido. O aluno entenderá a língua, o que é um sujeito, um objeto direto, o que é um clítico, quando ele entender que a língua é um sistema e que esse sistema exigirá dele uma modalidade que ele só aprenderá na escola.

O estudo de gramática na escola é desafiador. Ao mesmo tempo, não podemos deixar a gramática normativa, tradicional, de lado, uma vez que é exigida pelos documentos que regem a educação básica no país. Assim, surgem no cenário atual outras teorias que querem mostrar sua relevância e serem aplicadas ao ensino, dentre elas, a gerativa.

Se ensinar gramática é compreender a linguagem humana, o programa gerativo tem instrumentos conceituais que podem auxiliar nisso. O estudante precisa estar motivado para aprender esse ensino de gramática, partindo de um processo de conscientização, para tornar o aluno competente conhecedor de seu sistema linguístico. A escola é fundamental nesse processo de reflexão e a teoria gerativa pode ser um auxílio.

O professor de sala de aula é um grande conhecedor da língua e suas variedades, ele não pode, jamais, estigmatizar nenhuma dessas variedades, mas pode explicar os contextos de interação social em que a língua pode variar. Nesse sentido, Pilati (2017) afirma que os conteúdos pedagógicos obrigatórios no currículo da educação não devem ser ignorados, mas o ensino principalmente o de gramática precisa ser renovado com a utilização de uma

metodologia capaz de dar sentido e utilidade aos conceitos e temas gramaticais. Os estudantes, segundo Pilati, precisam desenvolver consciência dos fenômenos gramaticais, para usá-los como ferramentas de expressão na escrita, de proficiência na leitura e para saber como lidar com situações de fala mais complexas. Portanto, o objetivo da educação linguística escolar é o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar, as quais se dão num processo ininterrupto e contínuo e a escola faz parte desse processo, é nela que o estudante irá desenvolver o pensamento científico.

#### 4.4 RESULTADOS DAS PROVAS DO ENEM

Além das análises e descrições dos livros didáticos, neste capítulo apresentamos os dados analisados e encontrados nas questões do ENEM no período de 2009 a 2019. Após a realização do levantamento quantitativo da produção acerca do ENEM, pudemos observar as questões trabalhadas nesses exames e, a partir dessa visão, estabelecemos o recorte das questões a serem analisadas em nosso estudo.

Para realizar um estudo comparativo aos dados averiguados nos livros didáticos, as questões do ENEM foram quantificadas e contabilizadas com relação a dois fatores: i) gêneros textuais contidos na questão; ii) classificações das questões em epilinguísticas e metalinguísticas. Dessa forma, cumprimos com um dos objetivos deste trabalho, que é estabelecer um paralelo em relação ao conteúdo que é apresentado/ensinado nas escolas (por meio da análise dos materiais didáticos) e como esse conteúdo é avaliado, tendo em vista um instrumento de avaliação nacional, no caso o ENEM.

Em primeiro lugar, ao realizarmos as análises das provas do ENEM, definimos o período de análise, que compreendeu os anos de 2009 a 2019, e as questões presentes na prova de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Essa prova é composta por 45 questões, dessas, 5 são questões de língua estrangeira (optativas entre 5 questões de língua inglesa ou 5 questões de língua espanhola) e as outras 40 questões são específicas do conteúdo de língua portuguesa<sup>24</sup>. O *corpus* total para análise foi de 445 questões. Para cada prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, buscamos realizar a seguinte identificação de suas questões:

a) Questões Metalinguísticas com Colocação Pronominal – aquelas de natureza mais gramatical normativa, que requerem o conhecimento da norma para respondê-las;

---

<sup>24</sup> A única exceção dessa distribuição das questões está na prova de 2009, pois ainda não eram exigidas as questões de língua estrangeira, portanto, foram analisadas 45 questões de língua portuguesa.

b) Questões Epilinguísticas com Colocação Pronominal – aquelas de natureza exploratória, explicativa, interpretativa; e

c) Outras Questões: Literatura, Interpretação – aquelas que envolvem a literatura, a educação física e a arte, bem como interpretação textual ou outros fenômenos gramaticais.

O levantamento realizado demonstrou a importância do tema *colocação pronominal* no instrumento avaliativo, pois foi um tema recorrente e presente em todos os anos de aplicação da prova. Outro aspecto importante de ser destacado nos resultados é que questões metalinguísticas com colocação pronominal, mesmo sendo em menor número, ainda é algo exigido nas provas. Ou seja, o instrumento avaliativo cobrou o conteúdo gramatical de forma reflexiva, mas também exigiu o conhecimento metalinguístico do conteúdo.

Quadro 07 – Dados de classificação das questões do ENEM na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no período de 2009/2019<sup>25</sup>

Ano	Questões Metalinguísticas Com Colocação Pronominal	Questões Epilinguísticas Com Colocação Pronominal	Outras Questões: Literatura, Interpretação Textual	Total Geral Anual
2009	02 (04,44%)	04 (8,88%)	39 (86,68%)	45(100,00%)
2010	00 (00,00%)	09 (22,50%)	31 (77,50%)	40(100,00%)
2011	02 (5,00%)	05 (12,50%)	33 (82,50%)	40(100,00%)
2012	01 (02,50%)	05 (12,50%)	34 (85,00%)	40(100,00%)
2013	01 (02,50%)	02 (05,00%)	37 (92,50%)	40(100,00%)
2014	00 (00,00%)	05 (12,50%)	35(87,50%)	40(100,00%)
2015	01 (02,50%)	02 (05,00%)	37 (92,50%)	40(100,00%)
2016	00 (00,00%)	03(07,50%)	37 (92,50%)	40(100,00%)
2017	01 (02,50%)	03 (07,50%)	36 (90,00%)	40(100,00%)
2018	00 (00,00%)	04 (10,00%)	36 (90,00%)	40(100,00%)
2019	01 (02,50%)	05 (12,50%)	34 (85,00%)	40(100,00%)

Fonte: Elaboração própria (2020).

A seguir, trazemos os mesmos dados do Quadro 7, mas unicamente com os números e as porcentagens das questões com colocações pronominais. Como pode ser visto, as questões

<sup>25</sup> As provas do ENEM, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em todos os anos possui 45 questões. No entanto, de 2010 a 2019, há 05 questões de línguas estrangeiras. Assim, na nossa contabilização foram retiradas para analisarmos apenas as sentenças de língua portuguesa.

epilinguísticas com o uso de colocação pronominal são bastante expressivas no *corpus*: total de 46 questões. Já as questões de metalinguagem apresentam um número menos expressivo, 09 questões. Ao comparar com os resultados encontrados nos LD, observamos que a Coleção CD – com 80% de questões epilinguísticas – é a que mais se aproxima quantitativamente dos resultados encontrados nas provas do ENEM (ver porcentagens no Quadro 8 a seguir):

Quadro 08 – Dados das questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2009/2019

Ano	Questões Metalinguísticas Com Colocação Pronominal	Questões Epilinguísticas Com Colocação Pronominal	Total Geral Anual
2009	02 (33,33%)	04 (66,67%)	06(100,00%)
2010	00 (00,00%)	09 (100,00%)	09(100,00%)
2011	02 (28,57%)	05 (71,43%)	07(100,00%)
2012	01 (16,66%)	05 (83,34%)	06(100,00%)
2013	01 (33,33%)	02 (66,67%)	03(100,00%)
2014	00 (00,00%)	05 (100,00%)	05(100,00%)
2015	01 (33,33%)	02 (66,67%)	03(100,00%)
2016	00 (00,00%)	03(100,00%)	03(100,00%)
2017	01 (25,00%)	03 (75,00%)	04(100,00%)
2018	00 (00,00%)	04 (100,00%)	04(100,00%)
2019	01 (16,66%)	05 (83,34%)	06(100,00%)

Fonte: Elaboração própria (2020).

Pires de Oliveira e Quarezemin (2016) consideram que é muitíssimo importante que as aulas de português incluam momentos de prática reflexiva sobre a língua em geral e sobre a língua dos alunos, da comunidade em particular. Podemos observar que essa reflexão está bem explícita nas questões do ENEM, em que as questões epilinguísticas se sobressaem em comparação às questões metalinguísticas.

Faraco (2008) pontua que o ENEM trouxe uma significativa inovação ao se pautar por uma avaliação não de meros conteúdos, mas da capacidade de operar com os conteúdos, o que não é pouco numa tradição escolar que na verdade sempre foi conteudista. O ENEM confere se as competências e habilidades propostas pelos PCNs (1998) e pela BNCC (2020) foram desenvolvidas para o fim do Ensino Médio.

Ao realizarmos a análise das questões, decidimos por interpretar os dados levando em conta somente as questões que apresentavam a colocação pronominal. Na classificação em metalinguagem e epilinguismo, pudemos observar que o epilinguismo tem maior ênfase que a metalinguagem, algo que vem sendo preconizado nos documentos educacionais de ensino como os PCNs. Como afirmamos anteriormente, os PCNs reconhecem que o estudante precisa – dentro da competência comunicativa, assim definida em *On communicative competence*, de Hymes (1972), “[...] saber o que dizer, a quem dizer, como dizer” e que tudo isso é uma tarefa desigual que envolve os múltiplos conhecimentos epilinguísticos.

A abordagem epilinguística sugerida para as aulas de língua portuguesa apresentadas nos LD possibilita que os alunos considerem suas experiências e a coautoria de seus discursos para estabelecer sentido a suas práticas enunciativas, pois a linguagem é associada aos falantes, ao uso da língua, às práticas sociais que as envolvem e ao valor atribuído às situações de uso. Por outro lado, a metalinguagem faz parte do conhecimento da escrita padrão e também da gramática normativa que esses mesmos documentos preconizam, ela não pode ser deixada de lado, ela apenas precisa ser reestruturada em sua metodologia de ensino, porque o instrumento avaliativo analisado continua cobrando sua existência e ensinamento.

#### **4.4.1 Análise das Questões Metalinguísticas com Colocação Pronominal**

Nesta seção, serão apresentados alguns exemplos de questões classificadas como metalinguísticas em nosso *corpus*. A seguir, há duas questões retiradas das Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, em que o enfoque principal é a modalidade formal da língua a partir do uso da colocação pronominal com um enfoque mais metalinguístico. Tanto na questão 101 da prova de 2009, Figura11, quanto na questão 132 da prova de 2011, Figura12, identificamos que as questões foram selecionadas para demonstrar a exigência do conhecimento terminológico juntamente com um entendimento tácito de forma inteligente. O estudante precisa usar a reflexão linguística sem cobrar especificamente a terminologia, mas esse conhecimento é necessário, caso contrário, não saberá responder às questões cujas respostas abarcam os empregos dos pronomes pessoais oblíquos, considerados condições e contextos de formalidade da língua portuguesa.

Figura 11 – Questão 101 da prova de 2009



Fonte: Adaptado de Xavier (2020).

Questão 101 Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio:

A do emprego do pronome demonstrativo “esse” em “Por que o senhor publicou esse livro?”.

B do emprego do pronome pessoal oblíquo em “Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!”.

C do emprego do pronome possessivo “sua” em “Qual foi sua maior motivação?”.

D do emprego do vocativo “Meu filho”, que confere à fala distanciamento do interlocutor.

E da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

Fonte: Prova do ENEM (2009).

Figura 12 – Questão 132 da prova de 2011

7. (ENEM)

VERÍSSIMO, L. F. *As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio.* Porto Alegre: L&PM, 1997. (Foto: Reprodução/Enem)

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma-padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- gera inadequação na concordância com o verbo.
- gera ambiguidade na leitura do texto.
- apresenta dupla marcação de sujeito.

Fonte: Prova do ENEM (2011).

De acordo com a norma culta da língua portuguesa e a prescrição da gramática normativa, os pronomes pessoais do caso reto são empregados na função de sujeito e, na tirinha da questão 132, “eles” seria objeto direto do verbo “arrasar”, sendo, portanto, adequado o uso do pronome oblíquo átono “os” (arrasá-los). Conseguimos observar principalmente no PB que o pronome *ele* tem aparecido de forma bem significativa na posição de acusativo, no lugar do clítico. A questão do ENEM problematiza o uso *versus* a questão da formalidade, segundo a norma-padrão da língua. Esse tipo de questão também aparece no livro didático utilizado pelos estudantes em sala de aula para apropriar-se do conhecimento.

A escola apresenta ao aluno a questão para ele colocar em prática seu conhecimento científico aprendido e o uso da reflexão para respondê-la. Podemos dizer que a escola – materiais didáticos – não está tão distante daquilo que é ensinado e daquilo que é exigido em instrumentos avaliativos, como muitos críticos dizem e resenhistas do PNLD apontam.

Mediante o exposto, o material didático que chega às escolas possui potencialidades para cumprir um ensino que englobe outras concepções de gramáticas para desenvolver um ensino mais reflexivo. O conteúdo de colocação pronominal exigido nas provas do ENEM requer um aprendizado que seja reflexivo e possua conhecimento metalinguístico do

fenômeno gramatical. Com certeza, é preciso trazer metodologias inovadoras para sala de aula, mas os conteúdos escolares necessitam ser trabalhados.

Kato, Cyrino e Correa (1994) apontam que a escola procura recuperar as perdas linguísticas, uma vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita. Segundo Câmara Junior (2004, p. 96), “[...] um dos traços mais característicos do português do Brasil é o uso de *ele* (e suas variantes de feminino e plural) como um acusativo; ex.: *Vejo ele, em lugar de vejo-o*”. Esse uso é tão comum que pronomes oblíquos de terceira pessoa na fala dos brasileiros parecem ser utilizados apenas em contextos formais. Essa posição também é corroborada por Monteiro (1994, p. 87), segundo a qual “[...] o objeto direto anafórico em português é, além disso e com mais frequência, expresso pelas formas do caso reto *ele(s)* e *ela(s)*, como mais uma tática de fuga aos clíticos *o(s)* e *a(s)*”. Oliveira e Quarezemin (2016) afirmam que a mudança no sistema de concordância caminha junto com a mudança no sistema pronominal e no tipo de gramática que temos.

No decorrer da análise do livro didático, foi possível encontrar, com certa timidez ainda, textos explicativos ou atividades que estão introduzindo as diferenças entre o PB e PE. Pudemos observar, na coleção CA, um quadro explicativo mostrando a diferença do PB e do português lusitano e *box* explicativo sobre diferenças de usos formais e informais da colocação pronominal. Da mesma forma, foi possível encontrar nas provas do ENEM questões que trazem as marcas da variedade regional na pronúncia e na escrita no que diz respeito ao uso dos clíticos.

Em síntese, a colocação pronominal tanto em sua normatização quanto em seu modo coloquial do PB pode ser encontrada e analisada, tanto no LD quanto nas provas do ENEM. Se vão ocorrer mudanças na escrita, não sabemos, mas no modo de fala constatamos mudanças todos os dias no uso do PB. Na literatura linguística, as mudanças na gramática do PB são atestadas em vários estudos, tais como Cyrino (1994; 1997; 2000), Duarte (1989), Oliveira (2007), dentre outros.

#### **4.4.2 Análise das Questões Epilinguísticas com Colocação Pronominal**

O número de questões classificadas como epilinguísticas com colocação pronominal nas provas do ENEM foi bastante grande. Portanto, nesta seção, apresentaremos alguns exemplos de questões que identificamos com essa classificação e realizaremos uma discussão comparativa com o material didático.

Na questão 92 da prova de 2009, há uma conversa telefônica entre uma gerente do banco e um cliente. Observamos que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade. Podemos observar a mudança do registro formal – uso do pronome clítico (ajudá-lo) e a concordância verbal (nós dispomos) – para o registro informal quando o interlocutor da gerente do banco se identifica. Observamos informalidades, tais como *você*, *cara*, *cê*, *tivesse*. A Figura 13 apresenta tal questão.

Figura 13 – Questão 92 da prova de 2009

<p>Questão 92 (A)</p> <p>Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?</p> <p>Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.</p> <p>Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?</p> <p>Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.</p> <p>Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.</p> <p>Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido.</p> <p>A à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.</p> <p>B à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.</p> <p>C ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).</p> <p>D à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.</p> <p>E ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.</p>
---

Fonte: Prova do ENEM (2009).

A discussão trazida na questão do ENEM perpassa situações de uso importantes de serem tratadas em sala de aula. A língua falada, a momentânea, a oral e audível, organiza-se por apresentar uma entonação, um ritmo, entre outros recursos possíveis; o foco é transmitir uma mensagem. A língua escrita, a grafia, apresenta uma sequência de palavras organizadas, que necessariamente estão condicionadas às regras da língua, a qual é considerada norma padrão.

Observamos que, ao serem identificados os interlocutores, o movimento do diálogo assume uma forma mais coloquial. Temos a presença do pronome *você*, que, segundo Galves

(1993), fez com que a flexão de concordância tenha sido enfraquecida no paradigma pronominal, o que também é reafirmado por Oliveira e Quarezemin (2016). Miotto *et al.* (2007) dizem que podemos constatar que a gramática tradicional (GT) não reconhece a forma pronominal *você* como pronome de segunda pessoa do singular de vários dialetos do português brasileiro; no máximo, essa forma recebe alguma nota de rodapé nos livros de gramática.

É claro que para *'cê*, que é a forma reduzida de *você*, não existe nem mesmo uma mísera menção. No entanto, qualquer falante nativo do português brasileiro (isto é, qualquer pessoa que aprendeu o português brasileiro na infância) é capaz de reconhecê-lo, porque *você* ou *cê* fazem parte da sua língua natural de fala. Ambas as línguas, a falada e a escrita, convivem em harmonia, a evolução linguística da língua falada é muito perceptível porque muda rapidamente. Na linguagem escrita isso também ocorre, porém a velocidade e a aceitação são mais lentas.

Já a frase:

Gerente \_\_Boa tarde. Em que posso ajudá-lo?

O objeto direto funciona como elemento anafórico, atua como um mecanismo de coesão, com o uso do clítico acusativo. Podemos observar a mudança de expressão quando da percepção de formalidade dos interlocutores para uma linguagem informal, o que é observável quanto à utilização dos pronomes.

Esse tipo de exercício também é encontrado nos LD. Na Figura 14 a seguir, há uma atividade epilinguística com colocação pronominal clítica que envolve o uso da formalidade da língua. Na tirinha do Laerte, no segundo quadrinho, identifica-se a forma pronominal *vo-lo* (vós + lo), construção praticamente inexistente no PB falado hoje. A atividade foi classificada como epilinguística, pois as questões são colocadas de forma a solicitar que sejam levantadas hipóteses sobre as ocorrências dos fenômenos linguísticos. Destacamos aqui a questão (3), na qual é averiguado o conhecimento do aluno sobre a construção “vo-lo trouxesse”:

Figura 14 – Exercícios do LD/2013

## EXERCÍCIOS

Leia estas tiras:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 30/6/2008.)

## PIRATAS DO TIETÊ LAERTE



(Laerte, Folha de S. Paulo, 25/2/2012.)

2a. Não. Na 1ª tira porque a foto está na mão da personagem; logo, ela deveria dizer "a esta da foto". Na 2ª tira porque o "frasco de mar" está na mão do súdito; logo, o rei deveria ter dito "O que é isso?". Professor: Apesar dessas observações, lembre aos alunos que esses usos são perfeitamente comuns no português falado, mesmo entre os falantes da norma culta.

1. Observe a situação de comunicação retratada em cada tira. Na segunda, pois o súdito trata o rei por *vós*; além disso, emprega a forma pronominal *vo-lo*, que desapareceu do português falado de hoje.

a) Em qual delas existe maior formalidade no discurso? Justifique sua resposta.

b) Levante hipóteses: A que você atribui essa formalidade? Resposta pessoal. Sugestão: Ela se deve à posição de hierarquia entre o rei e o seu súdito. Também é possível que o quadrinista quisesse remeter a história a um tempo antigo, fazendo uso de uma linguagem arcaica.

2. Observe o emprego do pronome demonstrativo no 1º balão das duas tiras.

a) O uso desses pronomes está de acordo com a norma-padrão? Por quê?

b) Considerando as situações de comunicação,

3a. Ela é a soma dos pronomes oblíquos átonos *vos* e *lo*. Professor: Aproveite para mostrar que, na soma de *vos + los*, o primeiro pronome perde o *s*, e o pronome *os* recebe a letra *l*, exatamente como ocorre com verbos e os pronomes oblíquos *o, a, os, as*.

existe incoerência em alguma das tiras quanto ao emprego dos pronomes? Justifique sua resposta. Sim. Na segunda tira, pois a falta de rigor quanto ao emprego do pronome demonstrativo não se deu quanto ao uso dos pronomes oblíquos.

3. Na segunda tira, uma das personagens emprega uma forma pronominal em desuso na língua atual: "*vo-lo trouxesse*". Em relação à forma *vo-lo*, responda:

a) Como é constituída essa forma pronominal?

b) A que ou a quem ela se refere? *Vós* refere-se ao rei e equivale a "para *vós*". *Lo* refere-se ao mar, citado anteriormente.

4. Compare as tiras. O que elas têm em comum quanto ao conteúdo? Em ambas as tiras as personagens querem algo impossível. Em ambas, não se sabe se elas ficarão satisfeitas com o que recebem.

LÍNGUA:

105

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 105).

Identificamos uma discussão semelhante sobre formalidade *versus* informalidades na língua que envolve colocação pronominal na questão 129 da prova do ENEM de 2011. Nessa questão é apresentado um texto acadêmico no qual se discute o fato de falantes escolarizados apresentarem construções que contrariam a variedade padrão, mas que se fixaram no uso. Um dos exemplos do texto é o uso do pronome objeto na posição sujeito (**para mim fazer o trabalho**), conforme podemos ver na Figura 15:

Figura 15 – Questão 129 da prova de 2011

**QUESTAO 129**

Há certos usos consagrados na fala, e até mesmo na escrita, que, a depender do estrato social e do nível de escolaridade do falante, são, sem dúvida, previsíveis. Ocorrem até mesmo em falantes que dominam a variedade padrão, pois, na verdade, revelam tendências existentes na língua em seu processo de mudança que não podem ser bloqueadas em nome de um “ideal linguístico” que estaria representado pelas regras da gramática normativa. Usos como *ter por haver* em construções existenciais (*tem muitos livros na estante*), o do pronome objeto na posição de sujeito (*para mim fazer o trabalho*), a não-concordância das passivas com *se* (*aluga-se casas*) são indícios da existência, não de uma norma única, mas de uma pluralidade de normas, entendida, mais uma vez, norma como conjunto de hábitos linguísticos, sem implicar juízo de valor.

CALLLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. (orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007 (fragmento).

Considerando a reflexão trazida no texto a respeito da multiplicidade do discurso, verifica-se que

A estudantes que não conhecem as diferenças entre língua escrita e língua falada empregam, indistintamente, usos aceitos na conversa com amigos quando vão elaborar um texto escrito.

B falantes que dominam a variedade padrão do português do Brasil demonstram usos que confirmam a diferença entre a norma idealizada e a efetivamente praticada, mesmo por falantes mais escolarizados.

C moradores de diversas regiões do país que enfrentam dificuldades ao se expressar na escrita revelam a constante modificação das regras de emprego de pronomes e os casos especiais de concordância.

D pessoas que se julgam no direito de contrariar a gramática ensinada na escola gostam de apresentar usos não aceitos socialmente para esconderem seu desconhecimento da norma padrão.

E usuários que desvendam os mistérios e sutilezas da língua portuguesa empregam formas do verbo *ter* quando, na verdade, deveriam usar formas do verbo *haver*, contrariando as regras gramaticais.

Fonte: Prova do ENEM (2011).

A partir dessa questão, verificamos a possibilidade de uma discussão na qual mais de uma concepção de gramática pode ser apresentada aos alunos. O pronome oblíquo tônico *mim* tem sido muito usado como variante para o pronome pessoal reto *eu*, às vezes em posição de sujeito de infinitivo precedido da preposição *para*. Mioto, Silva e Lopes (2007) ao discutirem a teoria do caso, explicam que o “para” já conseguiria atribuir o caso para mim, então teoricamente falando “para mim fazer” deveria ser aceito no PB e no PE, porque a preposição é lexical.

A gramática tradicional justifica o uso de “para eu fazer” dizendo que é devido ao fato de possuir um verbo no infinitivo e o sujeito precisa ser um pronome pessoal, não pode ser um pronome tônico como “mim”. Então, para a Teoria Gerativa, seria uma marcação de caso especial, porque teria esse lugar vago e, portanto, poderiam ser usados os dois “eu ou mim”, isso porque o “para” possibilita o uso do caso oblíquo e o verbo “fazer”, por ser um infinitivo flexionado, exige a existência de um sujeito (eu).

O professor ao ter acesso a todo esse conhecimento linguístico será capaz de promover um pensamento mais crítico e científico para seu aluno. A variação dos pronomes pessoais eu/mim em posição de sujeito é pouco discutida nas gramáticas tradicionais, pois as normas/regras já estão prescritas, basta segui-las. No entanto, em uma perspectiva linguística é um fenômeno com muitos estudos.

Salientamos ainda que os livros didáticos das coleções CA, CB e CC trazem na seção *Contraponto* a discussão de uso do “eu ou mim?”, com explicações da variedade padrão. Portanto, identificamos mais um tópico em comum na discussão entre o conteúdo dos LD e do conteúdo exigido nas provas do ENEM.

Dessa forma, a questão do ENEM suscita um conhecimento linguístico de colocação pronominal, juntamente com outras regras gramaticais da língua que não são realizadas no cotidiano das pessoas, mesmo daquelas escolarizadas. A dicotomia entre fala e escrita é algo exigido como conhecimento, além do entendimento de uso nos contextos, ou seja, não basta saber que existem, é preciso entender quando usá-las e por que há um estranhamento, já que é uma produção frequente e contínua de um contexto que não é prestigiado pela norma-padrão, mas é presente na norma culta falada.

#### 4.5 GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS NAS PROVAS

A interação pela linguagem é materializada por meio dos gêneros textuais, que são tipos de enunciado relativamente estáveis, inscritos em uma realidade cultural historicamente constituída. Portanto, os gêneros são práticas de linguagem que orientam o agir à situação comunicativa e à intenção enunciativa.

Como apresentado na seção 4.2, selecionamos o fator “gêneros textuais” para nossas análises, pois os documentos que regem a educação básica preconizam que o ensino gramatical necessita ser contextualizado. A partir das resenhas disponibilizadas pelo MEC

para os livros aprovados no PNLD, é possível compreender que, para um conteúdo estar contextualizado, é preciso que ele traga algum gênero textual.

Observamos que um dos avaliadores do triênio de 2012/2013/2014, coleção CB, aponta em sua resenha para o PNLD que a coleção ancora-se em textos diversificados, envolvendo o aluno em práticas sociais de linguagem. Segundo seus argumentos, as atividades em torno dos conhecimentos linguísticos promovem a reflexão sobre a natureza e o funcionamento interativo da língua, em que vários conceitos são explorados em propostas de leitura e análise de textos. Porém, ele considera que o ensino gramatical dá ênfase a nomenclaturas e a uma abordagem classificatória, apoiada na análise de frases isoladas.

Assim como fizemos o levantamento sobre os gêneros textuais no material didático, também fizemos um levantamento sobre os principais gêneros textuais escolhidos para tratar da colocação pronominal nas questões do ENEM na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme quadro a seguir:

Quadro 09 – Gêneros textuais das questões metalinguísticas e epilinguísticas das provas do ENEM 2009/2019 (55 questões)

ANO	Excerto de livro literário	Excerto de livro científico linguístico	Excerto de revista /jornal	Excerto de letra da canção	Poema/ Poesia	Anúncio Publicitário	Tira/ Quadri-nhos	Texto enunciativo explicativo	TOTAL Questões
2009	00(00,00%)	05(50,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	01(16,67%)	01(16,67%)	01(16,67%)	00(00,00%)	06(100,00%)
2010	01(11,11%)	00(00,00%)	04(44,44%)	00(00,00%)	01(11,11%)	00(00,00%)	02(22,23%)	01(11,11%)	09(100,00%)
2011	00(00,00%)	02(28,58%)	02(28,58%)	01(14,28%)	01(14,28%)	00(00,00%)	01(14,28%)	00(00,00%)	07(100,00%)
2012	02(40,00%)	00(00,00%)	01(20,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	01(20,00%)	01(20,00%)	05(100,00%)
2013	00(00,00%)	00(00,00%)	02(66,66%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	01(33,34%)	00(00,00%)	03(100,00%)
2014	00(00,00%)	02(40,00%)	03(60,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	05(100,00%)
2015	00(00,00%)	00(00,00%)	02(66,66%)	01(33,34%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	03(100,00%)
2016	02(66,66%)	01(33,34%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	03(100,00%)
2017	01(33,34%)	00(00,00%)	02(66,66%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	03(100,00%)
2018	01(25,00%)	00(00,00%)	02(50,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	01(25,00%)	00(00,00%)	00(00,00%)	04(100,00%)
2019	01(16,67%)	01(16,67%)	00(00,00%)	02(33,32%)	01(16,67%)	01(16,67%)	00(00,00%)	00(00,00%)	06(100,00%)

Fonte: Elaboração própria (2021).

Em conformidade com o que fizemos ao analisarmos os gêneros dos livros didáticos, também criamos uma classificação dos gêneros textuais encontrados nas questões:

- i) “excerto de livro”: definimos esse termo para: excertos de livros de literatura infantil, infanto-juvenil, adulta;
- ii) “excerto de revista/jornal” engloba: artigo de opinião, notas de curiosidades, sinopses de filmes/novela/livros, avisos de utilidade pública, artigos, textos

informativos/educativos, notícias, anúncios, carta ao leitor, colunas de opinião, notícias, entrevistas, cartas de leitores, seções de esporte, arte, cultura e entretenimento;

iii) Excerto de livro científico linguístico: são os textos mais acadêmicos e de estudiosos da língua;

iv) “texto enunciativo/explicativo”: é composto de enunciados criados especificamente para a pergunta a ser respondida, são pequenas explicações sobre um determinado assunto para se formular a resolução da pergunta apresentada, ou seja, enunciado sem um gênero textual;

v) Tira/quadrinho: são um tipo de histórias em quadrinhos que possuem a presença de linguagem verbal e não verbal;

vi) Poesia: é um gênero literário caracterizado pela composição geralmente em versos estruturados de forma harmoniosa. Aqui está englobado o poema, o haikai;

vii) Excerto de letra da canção: são trechos extraídos de alguma canção sem importar os temas ou estilos;

viii) Anúncio publicitário: é composto por propagandas, cartazes informativos, panfletos, infográficos.

Quadro 10 – Classificação por Gênero textual encontrado em 55 questões analisadas<sup>26</sup>

POSIÇÃO	GÊNEROS	TOTAL 11 ANOS
1ª	Excerto de revista/jornal	32,73%
2ª	Excerto de livro científico	16,36%
3ª	Excerto de livro literário	16,36%
4ª	Tira/quadrinhos	10,91%
5ª	Poesia	07,28%
6ª	Excerto de letra da canção	07,28%
7ª	Anúncio publicitário	05,45%
8ª	Texto enunciativo/explicativo	03,63%
	Total de questões analisadas = 55	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2021).

<sup>26</sup> Para as classificações apresentadas, foram levadas em consideração as referências bibliográficas disponibilizadas pelas questões.

Em suma, com relação aos resultados encontrados, assume a 1ª posição a utilização de excerto de revista/jornal com 32,73%, seguida de excerto de livro científico e excerto de livro literário que dividem a 2ª e a 3ª posições com 16,36%, na 4ª posição tira/quadrinhos com 10,91%, seguida dos demais gêneros textuais com menos expressividade nas provas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias no ENEM.

Um dos pontos a serem questionados é o fato de que nas provas do ENEM o gênero textual utilizado em sua grande maioria é de origem excerto de revista/jornal; enquanto no livro didático temos a tira e *box* explicativo em destaque. Assim, com relação ao gênero textual, há diferenças no uso para contextualização do uso da colocação pronominal. A coleção CD apresenta um resultado com maior variedade de gêneros textuais e gêneros com usos de maior formalidade da língua, apresentando maior proximidade com os resultados encontrados nas provas do ENEM. Com relação à quantidade de excertos e à de excertos de livro científico, chama a atenção por ser pouco ou nada presente nos livros didáticos, uma vez que os textos desse formato são bastante acadêmicos e poderiam ser utilizados em sala de aula.

De forma comparativa, observamos que nos LD há uma presença expressiva da tira/quadrinhos, gênero que nas provas do ENEM não foi tão utilizado, ficando na 4º posição em relação aos demais. As tirinhas, por seu caráter lúdico, são utilizadas pelo professor como instrumento de apoio em suas aulas e estão muito presentes nos LD, também pelo fato de serem capazes de “prender a atenção” dos alunos. Elas têm a vantagem de permitir que qualquer assunto, inclusive Colocação Pronominal Clítica, possa ser abordado sem recorrer, num primeiro momento, à normatização do fenômeno – como observado neste trabalho nos exemplos apresentados nos LD. Mesmo em menor número, esse uso ocorre também nas provas do ENEM.

As demais modalidades também aparecem tanto no LD como na prova do ENEM. Por conseguinte, podemos dizer que ocorre o uso de uma mesma linguagem quanto às tipologias textuais utilizadas no ensino. Essa diversidade é reforçada por Faraco (2008) quando diz que é tarefa fundamental da escola oferecer aos alunos experiências com a literatura, porém não só, é necessário o convívio com textos jornalísticos, divulgações científicas, textos argumentativos, enfim com os muitos textos que têm ampla circulação sociocultural.

#### 4.6 RESUMO DO CAPÍTULO

O capítulo quatro apresenta as descrições e análises do conteúdo de colocação pronominal dos clíticos nos livros didáticos na cronologia 2009 a 2020. As coleções analisadas são do autor William Roberto Cereja e seus colaboradores, intituladas *Português Linguagens/Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*.

O livro 1 não foi utilizado por não trazer o assunto. Os livros 2 e 3 de cada coleção foram analisados separadamente devido ao formato do conteúdo. O livro 2 de cada coleção trabalha o Pronome, e o livro 3, a Colocação Pronominal. As coleções também foram analisadas separadas, as 3 primeiras coleções CA, CB, CC juntas; e a coleção CD separada, devido às diferenças nelas apresentadas de conteúdos, de metodologias, de estilos.

Ademais, foram observadas as atividades e conteúdos apresentados sobre clíticos tendo esses livros didáticos como instrumentos educacionais. Verificamos que, nas seções que abordam esse assunto, há as atividades com a ocorrência da Metalinguagem e do Epilinguismo. Os dados foram tabulados e quantificados.

A fim de obter um estudo mais detalhado, analisamos os gêneros textuais propostos nessas seções para o estudo de clíticos, tabulamos os dados e os quantificamos. Por conseguinte, após as análises constatamos que uma mudança está ocorrendo, os tipos de atividades propostas aos alunos estão mais epilinguísticas/reflexivas, o que leva o aluno a pensar, mas também a metalinguagem está presente de um modo um pouco diferente, afinal, o objetivo da escola é ensinar. Quanto aos textos observamos, há diversidade/variação textual e a presença de textos mais atuais.

Apresentamos as análises das provas do ENEM que foram selecionadas do período de 2009 a 2019. Observamos as questões trabalhadas nessas provas e as classificamos como: questões metalinguísticas com colocação pronominal, questões epilinguísticas com colocação pronominal e outras questões. As análises sobre o estudo de clíticos deram-se sobre os dois primeiros tipos de questões.

Com os dados tabulados, pudemos diagnosticar que o ENEM faz uso em quantidade vultosa de questões epilinguísticas/reflexivas na prova, propondo-as em um pensar científico. Paralelamente observamos os assuntos apresentados no ENEM, vimos que a mudança ano a ano é muito pequena, praticamente seguindo um padrão nesses 10 anos.

Além disso, analisamos os gêneros textuais encontrados nesses materiais, os quais foram tabulados. Pudemos observar que existe uma variedade/diversidade importante quanto

aos gêneros textuais e que esses trazem a literatura, o científico, o jornalístico, entre outros que são de ampla circulação sociocultural.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos descrever e comparar a forma como o conteúdo de colocação pronominal, especialmente em contextos com pronomes clíticos, está apresentado no instrumento educacional, livros didáticos, e como esse conteúdo é cobrado no instrumento avaliativo da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, no período de 10 anos. Pretendemos com este trabalho, em uma perspectiva sincrônica, descrever os conteúdos, bem como as questões e os gêneros textuais que continham colocação pronominal, considerando a metalinguagem e o epilinguismo.

Portanto, para chegar ao objeto almejado, fizemos a seguinte trajetória: no capítulo 1, trouxemos o referencial teórico. No capítulo 2, apresentamos os documentos norteadores da educação básica, PCNs (1998), PCNEM (2000) e BNCC (2020), e a literatura documental. No capítulo 3, apresentamos o *corpus* e a metodologia, e, no capítulo 4, apresentamos os dados e análises sobre o conteúdo encontrado.

O tema que escolhemos foi um tema oportuno porque constatamos que ele esteve presente com ênfase normativa no LD e em todos os anos das provas do ENEM no período investigado. Pudemos averiguar convergências e divergências no ensino e na avaliação do conteúdo – usos de gêneros textuais diversificados em ambos. Por outro lado, os gêneros textuais mais recorrentes nas avaliações não são tão usados nos LD. As coleções CA, CB e CC priorizaram um gênero textual de contexto mais informal para trabalhar um contexto mais formal da língua, no caso a colocação pronominal.

A comparação do fator epilinguístico/metalinguístico está mais evidente na questão quantitativa – há uma preferência pela epilinguística, mas a metalinguagem também é exigida – o que mostra coerência entre ensino e avaliação. A partir de 2017 é que percebemos que o LD vai trazer questões mais epilinguísticas, porém, como seu papel é ensinar, ele continua trazendo a terminologia. O ENEM traz em menor quantidade, mas há também a exigência da metalinguagem.

As resenhas do PNLD consideram trabalhar com nomenclatura metalinguística um problema, mas não é isso que dizem os PCNs nem a BNCC – o problema está em ensinar a terminologia sem abarcar uma reflexão do aluno. O modo como a resenha dos livros didáticos relata de uma forma pejorativa o ensino de metodologia e metalinguagem desaponta nosso entendimento, visto que ela é necessária no aprendizado, haja vista este conteúdo estar presente em instrumentos avaliativos como o ENEM.

No período desses dez anos, acreditamos que a preocupação da escola de Ensino Médio tenha sido tentar cada vez mais aproximar o estudo dos instrumentos avaliativos. Há a necessidade de uma atualização dos materiais educacionais ligados aos manuais de gramática normativa, porque há vários problemas de definição e os livros didáticos já estão num caminho apontando que pelo menos no PB há uma variação.

Essa consideração pode ser vista quando mostramos no estudo a diferença entre o PE e o PB, a própria questão da ênclise não atualizada no PB. Portanto, os manuais de gramática estão muito rígidos nessa aplicação e não é uma gramática natural do PB. Não estamos sugerindo substituir a gramática tradicional por um compêndio linguístico, mas algumas regras, especialmente da colocação pronominal, precisam ser atualizadas, uma vez que a variação já é tão presente até mesmo em texto escrito, como a exigência de produzir mesóclise, construção inexistente no uso linguístico.

A principal contribuição deste trabalho foi o estudo analítico/comparativo do conteúdo da colocação pronominal apresentado em LD, no período de 2009 a 2020, e nas provas do ENEM no período de 2009 a 2019. A partir dos resultados e das discussões apresentadas, apontamos sugestões para um ensino-aprendizagem que possa ser mais reflexivo e produtivo, tendo em vista o que é preconizado nos documentos educacionais e o que é entendido como conhecimento necessário para uma formação cidadã.

Acreditamos que a gramática normativa deva, sim, ser ensinada nas escolas. No entanto, defendemos que outras concepções de gramáticas sejam trazidas em conjunto, como a gramática descritiva e, especialmente, a gramática internalizada, pois trazem elementos linguísticos com base científica para promover o entendimento do sistema linguístico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques & GALVES, Charlotte. **As diferenças rítmicas entre o Português Europeu e o Português Brasileiro: uma abordagem otimalista e minimalista**. In: D.E.L.T.A., vol. 14, n° 2. São Paulo: Educ. 1998

ALVES, A. R. **Propostas teórico-metodológicas do Enem: relações entre o enfoque CTS/CTSA e o discurso de professores acerca da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

AGUIAR, A. C. N.; GUERRA VICENTE, H. **O lugar do input e dos conhecimentos implícito e explícito na aquisição de L2 e na aprendizagem da escrita do PB**. Working Papers em Linguística (online), v. 18, p. 93-110, 2017

AGUIAR, Ana Carolina. **Clíticos acusativos de terceira pessoa e o input em livros didáticos no ensino da escrita do PB** / orientadora Helena da Silva Guerra Vicente. Tese de doutorado. Brasília, 2020. 240 p.

AHUMADA LARA, I. Las voces onomásticas en la lexicografía del español. In: PRADO ARAGONÉS, J.; GALLOSO CAMACHO, M. V. (Eds.). **Diccionario, léxico y cultura**. Huelva: Universidad de Huelva, 2004, p. 11-22

AUROUX, Sylvain. **Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989

BECHARA, Evanildo. **O ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BECHARA, E. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. Ed.37ª Rio de Janeiro: Lucerna, [1999],2003. 671 p.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 26/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. 2ª. versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino e 1º e 2º graus e dá outras providências**. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Disponível em: Acesso em: 26 de fev. de 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 08 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático**, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPANER, Isilda Palangana; BELLANDA, Maria Galuch Terezinha; DE FARIA, Marta Sforini Sueli. **Acerca da relação entre Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho, Braga, Portugalv. 15, n. 1, p. 111- 128, 2002. Disponível [www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415106)

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. v.1, 2 e 3. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. v.1, 2 e 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto, VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, v. 1.2.3. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Co. 1957.

CHOMSKY, Noam. A review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior*. **Language** v.35, n.1, p.26-58.1959.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1959, 1965.

CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1970.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **El lenguaje y el entendimiento**. Barcelona: Planeta-De Agostini, 1992.

CHOMSKY, Noam; GALLEGO, Ángel J.; OTT, Dennis. 2019. Generative Grammar and the Faculty of Language: Insights, Questions, and Challenges. **Catalan Journal of Linguistics**. Special Issue.

CORRÊA. V. **O objeto nulo no português do Brasil**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas, 1991

CRUZ, Ronald Taveira da. A gramática Gerativa na escola: o pensar linguisticamente. *In: Working Paper em Linguística*. Revista de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), Florianópolis, n. 2, p. 111-128, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2017v18n2p111/35834>. Acesso em: 8 jun. 2020.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

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: Editora da Unicamp, 1993.

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

CYRINO, S. M. L. Elementos nulos pós-verbais no português brasileiro oral contemporâneo. *In: Maria NEVES, Helena de Moura (org.). Gramática do Português Falado*. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2000, v. VII, p. 595-625.

CYRINO, S. M. L. **O Objeto nulo no Português do Brasil**: um estudo sintático-diacrônico, UNICAMP: Tese de Doutorado.1994

DANTE, L. R. Livro Didático de Matemática. Uso ou Abuso? **Em aberto**. Brasília v.26, n.69, p. 52-58. Jan/Mar 1996.

DUARTE, Eugenia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. *In: TARALLO, Fernando. Fotografias sociolinguísticas*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In: BAGNO, M (org.). Língua da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, R. C. C. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Assis, 2008. 139f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira\\_rec\\_me\\_assis.pdf?sequenc e=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93413/ferreira_rec_me_assis.pdf?sequenc e=1). Acesso em: 19 mar. 2021.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: CENP-Secretaria de Estado da Educação, 1991.

FRANCHI, Carlos. Linguagem, atividade constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 22, p. 9-39, 1992.

FREIRE, Gilson Costa. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. 2005. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2005.

GALVES C. “Ênclise e Próclise; Geometria ou Álgebra, Morfologia ou Sintaxe?” *In: D.E.L.T.A.* v. 6: 2. 1990

GALVES, C. **Agreement and Subjects in Brazilian Portuguese**. Ms. Universidade de Campinas, 1991

GALVES, C. **O enfraquecimento da concordância no português brasileiro**, ROBERTS, I; KATO, M. A. (eds.): (387-408), 1993.

GALVES, Charlotte. “**Colocação de clíticos e mudança gramatical no português europeu.** Comunicação no 12º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, Portugal. 1996.

GALVES, C. & ABAURRE M. B. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, A. e BASÍLIO M. (Orgs). **Gramática do Português Falado.** Vol IV: Estudos Descritivos. Campinas, Editora da UNICAMP. p. 267-312. 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

HYMES, D. **On Communicative Competence.** In: J. B. PRIDE, & J. HOLMES, Sociolinguistics (pp. 269-293). Great Britain: Penguin Books, 1972.

ILARI, R.; POSSENTI, S. **Português e Ensino de Gramática.** Publicação do Projeto Ipê, p. 1-12, 1985.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de língua portuguesa.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras.** São Paulo: Contexto, 2006

KATO, Mary A.; SONIA M. L; CYRINO; CORREA, Vilma R. 1994. **The recovery of diachronic losses through schooling,** NWAWE, 1994, U. da Pensilvania.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: Questões para a teoria gramatical. In: MARQUES M. A; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (orgs.). **Ciências da Linguagem:** trinta anos de investigação e ensino. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005, p. 131-145.

KAYNE, R. "Romance Clitics. and PRO" to appear in Proceedings of NELS 20. Cuny, 1990.

KENEDY, E. Léxico e computações lexicais. In: FERRARINETO, J.; SILVA, C. **Programa minimalista em foco:** princípios e debates. Curitiba, CRV. 2012. pp. 41-69.

KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa.** São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: Um (quase) manual do usuário. **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan/mar, 1996.

LENDL, Aluizio, Maria Lidiane de Sousa Pereira; VIANA, Rakel Beserra de Macêdo (orgs.). **Percursos linguísticos e ensino de línguas.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019, 130 p.

LIMA, Aline Guedes de. **Fenômenos semânticos no ENEM:** um percurso analítico sobre o exame de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2019.

LOBATO, Lúcia. **Linguística e Ensino de Línguas.** Brasília: Editora UnB, 2015 [2003].

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Edição revista e atualizada por M. Módulo e M. E. Viaro. São Paulo: Globo, 2002.

MATOS E SILVA, R.V. De fontes sócio-históricas para a história social linguística do Brasil: em busca de indícios. *In*: MATTOS E SILVA, R. V. **Para a história do português brasileiro**. v. II, Primeiros estudos, 2001, p. 275-301.

MEDEIROS JUNIOR, P. 2020. Uma Análise da Relativização no PB: Questões Teóricas e Panorama Geral. *In*: MEDEIROS JUNIOR, P.; GUSSER, S.; LUNGUINHO, M. V.; GUERRA VICENTE, H. (eds.). **Relativização e Clivagem no PB: Sintaxe, Aquisição, Diacronia e Experimentação**. Campinas, SP: Pontes Editores.

MINHOTO, M. A. P. **Avaliação educacional no Brasil**: crítica do exame nacional do ensino médio. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MIOTO ET ALL. **Uma contribuição para aquisição de Segunda Língua**: auxiliares e pronomes partitivos em Italiano e Francês. São Paulo: Rev. D.E.L.T.A., 2007.p. (243-281)

MONTEIRO, José Lemos. **Pronomes pessoais**. Fortaleza: EUFC, 1994.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. **Diálogos de professores [recurso eletrônico]**: efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Educação, 2020.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

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 – ReVEL**. v. 5, n. 9, ago. de 2007.

PERINI, Mario A. **Para uma Nova Gramática de Português**. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática descritiva do Português**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996,1998,2005.

PERINI, Mário A. **Princípios de Linguística Descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**, São Paulo, Parábola Editorial.2010,2016

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

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

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996, 1998, 2007.

RAPOSO, E. B. P. Pronomes. In: RAPOSO, E. B. P. *et al.* (coord.). **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 23, p. 881-918.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, autores associados, 1993.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

SILVA, António Carvalho da. **As configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português**. Braga: 2008. Universidade do Minho.

SILVA, A. A.; SILVA, F. V. **Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2017.

TARALLO, Fernando. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. Tese de doutorado. 1983. University of Pennsylvania.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Categorias e formas verbais e a progressão textual. **Revista de Letras Universidade de Rosário**, Rosário, v. 5, p. 168-173, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 245p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

URIAGEREKA, Juan. "An F position in Western Romance". In: **Discourse configurational languages**. Oxford: Oxford University Press. 1992

VICENTE, H. G; PILATI, E. Teoria Gerativa e "Ensino" de Gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum** – Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jul. 2003.

VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.