

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)

BRUNA MARZULLO FONSECA

OBJETOS ANAFÓRICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CHAPECÓ

2023

BRUNA MARZULLO FONSECA

**OBJETOS ANAFÓRICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Peixoto Gravina

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fonseca, Bruna Marzullo

Objetos anafóricos no Português Brasileiro:
possibilidades de aprendizagens a partir de metodologias
ativas na Educação Básica / Bruna Marzullo Fonseca. --
2023.

141 f.:il.

Orientadora: Doutora Aline Peixoto Gravina

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Ensino de gramática; Aprendizagem ativa; Sintaxe;
Objetos anafóricos.. I. Gravina, Aline Peixoto, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

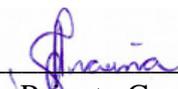
BRUNA MARZULLO FONSECA

**OBJETOS ANAFÓRICOS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS A PARTIR DE METODOLOGIAS ATIVAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 07/12/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Aline Peixoto Gravina – UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Tatiane Macedo Costa – Macau University of Science and Technology
Avaliadora



Prof.^a Dr.^a Ani Carla Marchesan – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido saúde, força e disposição para produzir esta dissertação.

Aos meus pais, Flávio e Gicelda, por estarem sempre presentes em cada etapa da minha vida, valorizando meus estudos e minhas conquistas. A minha irmã, Fernanda, ao meu cunhado, Vagner, e ao meu sobrinho, Gabriel, por acompanharem a minha caminhada e compreenderem as vezes que não pudemos nos encontrar por eu estar estudando e pesquisando. Ao meu namorado e companheiro de experiência acadêmica, Rafael, por todo carinho e motivação, tão necessários nesse processo de estudos. O apoio de vocês, em todos os sentidos, foi essencial para mais esta etapa da minha formação.

A minha orientadora, prof^a Aline Gravina, por todas as sugestões que foram essenciais para a elaboração desta pesquisa, desde a escolha do fenômeno até as últimas análises dos resultados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelos aprendizados construídos ao longo das disciplinas do curso.

Às professoras Ani Marchesan e Tatiane Macedo Costa, por terem aceitado o convite para participar da banca, pela leitura atenta do meu trabalho e por todas as sugestões que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Chapecó-SC, por possibilitar a realização desta pesquisa com estudantes de uma escola municipal. A cada um dos estudantes, participantes deste estudo, sem vocês esta pesquisa não teria sido possível.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU/Pós-Graduação), por conceder o financiamento estudantil durante o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada na Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos posteriores), aborda estudos sobre o objeto anafórico no Português Brasileiro (PB), com o objetivo de comparar metodologias de ensino e aprendizagem de gramática. Trabalhos pioneiros sobre o objeto anafórico identificaram uma diminuição do uso dos clíticos e um aumento do uso da categoria vazia nessa posição (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994; MACEDO COSTA, 2012). Outros estudos sobre esse fenômeno evidenciam o aumento gradual do uso dos clíticos como objeto anafórico em produções de estudantes, demonstrando que a manutenção dessa variante no PB é resultado do ensino formal (FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015; entre outros). Entretanto, essas pesquisas também indicam que esse ensino não tem sido eficiente, pois, mesmo após a escolarização, os alunos apresentam dificuldades em relação ao uso das possibilidades de objeto anafórico. Dificuldades como essa exemplificam problemas enfrentados no ensino e aprendizagem de gramática e apontam para a necessidade de repensar as abordagens metodológicas utilizadas nas aulas de Português. Nesse sentido, este trabalho, com base em estudos que apresentam novas abordagens para o ensino gramatical, como a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017), propõe como metodologia um estudo comparativo sobre metodologias de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para desenvolver esse estudo, foram elaboradas e aplicadas atividades sobre o mesmo conteúdo sintático – objetos anafóricos no PB –, mas com abordagens metodológicas diferentes, em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental. Após a aplicação, foi desenvolvida uma análise comparativa dos resultados das atividades realizadas em cada turma, a fim de vislumbrar as contribuições de um trabalho mais científico em relação a metodologias mais tradicionais. Os resultados revelam que há um pequeno ganho de aprendizagem com a metodologia ativa, mas houve resultados semelhantes na aplicação do método tradicional. Ainda que tenha havido pouca diferença nos resultados, as reflexões desenvolvidas a partir deste estudo confirmam a importância de pesquisas que investiguem metodologias alternativas para o ensino de gramática, a fim de incentivar um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo.

Palavras-chave: Ensino de gramática; Aprendizagem ativa; Sintaxe; Objetos anafóricos.

ABSTRACT

This research, based on the Generative Theory (CHOMSKY, 1957 and later works), addresses studies on the anaphoric object in Brazilian Portuguese (BP), with the objective of comparing grammar teaching and learning methodologies. Pioneering works on the anaphoric object identified a decrease in the use of clitics and an increase in the use of the empty category in this position (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994; MACEDO COSTA, 2012). Other studies on this phenomenon show the gradual increase in the use of clitics as an anaphoric object in student productions, demonstrating that the maintenance of this variant in BP is a result of formal teaching (FREIRE, 2005; OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015; among others). However, these researches also indicate that this teaching has not been efficient, because, even after schooling, students have difficulties in relation to the use of anaphoric object possibilities. Difficulties like this exemplify problems faced in teaching and learning grammar and point to the need to rethink the methodological approaches used in Portuguese classes. In this sense, this work, based on studies that present new approaches to grammar teaching, such as the *Active Linguistic Learning Methodology* (PILATI, 2017), proposes as a methodology a comparative study on teaching and learning methodologies of the Portuguese Language in Basic Education. To develop this study, activities were developed and applied on the same syntactic content – anaphoric objects in BP –, but with different methodological approaches, in two classes of 9th grade of elementary school. After the application, a comparative analysis of the results of the activities carried out in each class was developed, in order to glimpse the contributions of a more scientific work in relation to more traditional methodologies. The results reveal that there is a small learning gain with the active methodology, but there were similar results in the application of the traditional method. Even though there was little difference in the results, the reflections developed from this study confirm the importance of research that investigates alternative methodologies for teaching grammar, in order to encourage an effective and meaningful teaching-learning process.

Keywords: Grammar teaching; Active learning; Syntax; Anaphoric objects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Pronomes pessoais.....	27
Quadro 2 - Resumo das pesquisas sobre os clíticos no PB e o ensino formal.....	39
Quadro 3 - Resumo da metodologia da pesquisa	47
Quadro 4 – Atividade diagnóstica – Sugestões de questões.....	54
Quadro 5 - Sugestões de orações.....	55
Quadro 6 - Sugestões de questões	56
Quadro 7 - Sugestão de atividade: Tabela Sintática	56
Quadro 8 - Modelo de Tabela Sintática.....	57
Quadro 9 - Resumo da primeira oficina	59
Quadro 10 - Sugestões de trechos com objetos anafóricos	61
Quadro 11 - Exemplos de objetos anafóricos.....	62
Quadro 12 - Sugestões de questões	62
Quadro 13 - Regras do jogo dos objetos anafóricos.....	64
Quadro 14 - Trechos com objetos anafóricos.....	65
Quadro 15 - Sugestão de atividade - Exemplos de reescrita	65
Quadro 16 - Resumo da segunda oficina.....	66
Quadro 17 - Sugestões de questões	68
Quadro 18 - Sugestões de questões	69
Quadro 19 - Resumo da terceira oficina.....	70
Quadro 20 - Exemplos de atividades.....	71
Quadro 21 - Sugestão de atividade.....	73
Quadro 22 - Resumo das atividades tradicionais.....	74
Quadro 23 - Atividade avaliativa.....	75
Quadro 24 - Avaliação diagnóstica	79
Quadro 25 - Frases com verbos inventados.....	84
Quadro 26 - Possibilidades de sentido para os verbos inventados	84
Quadro 27 - Atividade de preparação para o Jogo sobre objetos anafóricos	91
Quadro 28 - Sugestões de questões	95
Quadro 29 - Trechos das produções textuais dos estudantes.....	97
Quadro 30 - Exemplos de atividades.....	100
Quadro 31 - Funções dos pronomes pessoais.....	100

Quadro 32- Exemplo de atividades	101
Quadro 33 - Trechos das produções textuais dos estudantes.....	102
Quadro 34 - Atividade avaliativa.....	105
Quadro 35 - Exemplos de respostas dos estudantes	114
Quadro 36 - Respostas esperadas e comentários sobre a questão de verdadeiro ou falso.....	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo 1 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes	86
Figura 2 – Exemplo 2 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes	86
Figura 3 – Exemplo 3 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes	87
Figura 4 – Exemplo 4 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes	87
Figura 5 – Material utilizado no jogo sobre objetos anafóricos	93
Figura 6 – Jogo dos objetos anafóricos	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Resultados da questão 1 – Conhecimento dos estudantes sobre gramática do Português	80
Tabela 2– Resultados da questão 2 - Conhecimento dos estudantes sobre a diferença entre frase e oração	81
Tabela 3– Resultados da questão 3 - Conhecimento dos estudantes sobre verbos.....	82
Tabela 4– Resultados da questão 4 – Análise do sentido da sentença “A criança quebrou na segunda-feira”.....	83
Tabela 5– Resultados da atividade de preparação para o jogo	92
Tabela 6 – Objetos anafóricos nas produções textuais dos estudantes – Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas.....	96
Tabela 7 – Objetos anafóricos nas produções textuais dos estudantes – Turma Abordagem Tradicional.....	102
Tabela 8 – Resultados das questões 1 e 2 – Identificação de verbos.....	107
Tabela 9 – Resultados da questão 3 – Identificação de complementos verbais	108
Tabela 10 – Resultados da questão 4.a – Preenchimento da lacuna 1	110
Tabela 11 – Resultados da questão 4.a – Preenchimento da lacuna 2.....	110
Tabela 12 – Resultados da questão 4.b – Referente do objeto anafórico	113
Tabela 13 – Resultados da questão 4.c – Formalidade do texto.....	113
Tabela 14 – Resultados da questão 5 – Possibilidades de objetos anafóricos e formalidade da situação de uso da língua	116

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	REVISÃO DE LITERATURA	17
1.1	TEORIA GERATIVA: ASPECTOS GERAIS	17
1.2	O OBJETO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO ..	24
1.2.1	Objeto nulo no PB: um caso de mudança sintática	25
1.2.2	O estatuto do objeto nulo no PB	26
1.2.3	Os clíticos no PB e o ensino formal	30
1.2.3.1	<i>Oliveira (2007)</i>	34
1.2.3.2	<i>Pires (2015) e Armando (2018)</i>	35
1.2.3.3	<i>Souza (2015), Xavier (2015), Cabral (2016) e Trajano (2018)</i>	35
1.2.3.4	<i>Rossi e Casagrande (2018)</i>	37
1.2.3.5	<i>Rodrigues-Coelho (2019)</i>	38
1.2.3.6	<i>Aguiar (2020)</i>	38
1.2.3.7	<i>Resumo das pesquisas sobre os clíticos no PB e o ensino formal</i>	39
1.2.3.8	<i>Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa</i>	40
1.3	O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS	40
2	METODOLOGIA	46
2.1	APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA	48
2.2	METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS	52
2.2.1	Primeira oficina: a identificação do verbo e de seus complementos (argumentos) na oração	53
2.2.2	Resumo da primeira oficina	59
2.2.3	Segunda oficina: identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB	60
2.2.4	Resumo da segunda oficina	66
2.2.5	Terceira oficina: os clíticos como opção da norma padrão	67
2.2.6	Resumo da terceira oficina	70
2.3	METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS	71
2.3.1	Primeira etapa: apresentação do conteúdo	71
2.3.2	Segunda etapa: atividades	71

2.3.3	Terceira etapa: apresentação do conteúdo “pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto”	72
2.3.4	Quarta etapa: atividades	72
2.3.5	Quinta etapa: leitura e produção textual	72
2.3.6	Resumo das atividades tradicionais.....	74
2.4	METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO	75
3	RESULTADOS E ANÁLISES	78
3.1	RESULTADOS E ANÁLISES DAS OFICINAS.....	78
3.1.1	Primeira oficina: a identificação do verbo e de seus complementos (argumentos) na oração	78
3.1.2	Segunda oficina: identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB	89
3.1.3	Terceira oficina: os clíticos como opção da norma padrão	94
3.2	RESULTADOS E ANÁLISES DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS	99
3.3	RESULTADOS E ANÁLISES DA AVALIAÇÃO.....	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A – Atividade tradicional	130
	APÊNDICE B – Gabarito da atividade avaliativa	137
	ANEXO A – Música “Paciência”, Leline.....	139
	ANEXO B – Texto “Benefícios da música para a saúde mental”	140
	ANEXO C – Reportagem “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico”	141

INTRODUÇÃO

À linguagem humana são atribuídas diversas funções ou características: atividade simbólica, modo de perceber a realidade, meio de interação social, maneira de armazenar e transmitir conhecimentos (FIORIN, 2015). Esses são alguns exemplos das características que compõem a heterogeneidade da definição de linguagem. Destaca-se, entre elas, a função comunicativa, visto que a comunicação humana é desenvolvida por meio da interação verbal através da linguagem em suas modalidades oral ou escrita. A diversidade de situações em que ocorrem essas interações motiva a variação em relação à formalidade dos usos linguísticos. Há contextos em que se utiliza uma linguagem mais formal e outros, uma mais informal, sendo que essas diferenças podem ser identificadas por meio de escolhas lexicais, usos de diferentes gêneros textuais e ainda em estruturas gramaticais específicas de cada situação.

Um exemplo dessa variedade estrutural são as diferentes possibilidades de preenchimento dos complementos verbais, conhecidos por objetos diretos e objetos indiretos, no Português Brasileiro (PB). Esse fenômeno é objeto de pesquisas que identificaram, a partir de uma perspectiva variacionista e gerativista, uma diminuição do uso dos clíticos e um aumento do uso da categoria vazia na posição de objeto no PB (OMENA, 1978; TARALLO, 1983; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; CYRINO, 1994; MACEDO COSTA, 2012). O uso dos clíticos, como exemplificado em (1), (2) e (3), é mais restrito à língua escrita em contextos formais.

- (1) Linguística é muito interessante, por isso resolvi estudá-**la**.
- (2) Os conhecimentos prévios dos alunos são significativos e devemos considerá-**los** no processo de ensino-aprendizagem.
- (3) Os estudantes arrecadaram diversos livros infantis para doá-**los** a crianças carentes.

Discutir questões como essa, em que há possibilidades estruturais diferentes dependendo da formalidade da situação, é importante para que o falante conheça a sua língua. Essas reflexões devem estar presentes principalmente no ambiente escolar, no qual os alunos podem vivenciar diferentes experiências em que precisam utilizar uma linguagem mais formal para produzir textos em atividades de diversos componentes curriculares e em outras situações da vida. Durante o período de escolarização, o estudante pode realizar atividades como a escrita de um resumo para uma aula de História ou a preparação para uma

apresentação de um seminário em uma aula de Ciências, ambos os exemplos exigem conhecimentos específicos do sistema linguístico para que se possa usar a língua da forma mais adequada.

Nesse contexto, a aula de Língua Portuguesa deve ser um momento para que os alunos possam reconhecer os elementos dessa língua e compreender como ela funciona, a fim de aprimorar as habilidades necessárias para as diversas interações verbais. De acordo com documentos oficiais sobre a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), são objetos do ensino de Língua Portuguesa questões relacionadas à aprendizagem da norma culta, caracterizada por uma linguagem mais formal, e reconhecimento das demais variedades da língua.

Os estudos linguísticos abrangem teorias que podem contribuir de diferentes maneiras para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, como a Teoria Gerativa, criada pelo linguista Noam Chomsky na década de 1950 e desenvolvida ao longo dos anos por diversos pesquisadores. Os estudos gerativistas propõem reflexões sobre aspectos sintáticos das línguas naturais, defendendo questões como a natureza inata da linguagem humana. Nessa perspectiva, considerando as contribuições dos estudos linguísticos e o contexto pedagógico, esta dissertação alinha-se a trabalhos que buscam investigar a relação entre a Teoria Gerativa e o ensino de Língua Portuguesa (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; GUESSER; RECH, 2020).

Pensar o ensino a partir de princípios gerativistas influencia a maneira como são planejadas as propostas didáticas, uma vez que, ao reconhecer o inatismo da língua e aspectos da aquisição da língua, muda-se a percepção sobre a aprendizagem. O conhecimento linguístico dos estudantes passa a ser reconhecido e se desmistifica a noção de que o sujeito não sabe a Língua Portuguesa. Na verdade, ele já utiliza sua língua e conhece diversas características dela desde quando começou a adquiri-la nos primeiros anos de vida. No entanto, ainda não possui o conhecimento explícito da formalização dessas regras, por isso é função da escola auxiliar os estudantes a reconhecer essas regras do sistema linguístico, a fim de que eles desenvolvam uma consciência linguística e tenham contato com as diversas variedades linguísticas, incluindo a norma padrão.

Além das contribuições dos estudos linguísticos, as Ciências Cognitivas têm um papel fundamental no planejamento de propostas metodológicas para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Diversos estudos dessa área que se dedica à investigação do cérebro e da mente humana desenvolvem pesquisas sobre os processos envolvidos na aprendizagem, que

defendem, entre outros aspectos, a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento da metacognição para construção de conhecimentos significativos (BRANSFORD *et al.*, 2007; CAGLIARI, 2009; entre outros). Essas pesquisas inspiram outras que pensam a aprendizagem de uma área específica, como a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017), uma possibilidade de metodologia alternativa ao ensino tradicional de gramática.

Para explorar esse tema, relativo às metodologias de aprendizagem ativa, e contribuir com os estudos que associam Gerativismo e ensino, definiu-se como objeto desta pesquisa as diferentes estratégias de retomada dos objetos anafóricos. O uso dos clíticos acusativos e dativos, representação presente nas gramáticas tradicionais e na norma padrão, ainda é encontrado em situações que exigem um uso mais monitorado da língua. No entanto, como essa forma está sendo substituída por outras, como o objeto nulo (ON), e não se configura mais como um uso natural, pois não é adquirido naturalmente pelo falante, precisa ser ensinada na Educação Básica.

Apesar dos estudos e pesquisas sobre esse e outros fenômenos linguísticos já estarem circulando no meio acadêmico há alguns anos, ainda há uma grande distância entre esses conhecimentos descobertos na academia e a realidade dos professores da Educação Básica. Isso indica que é essencial que a formação dos professores de Língua Portuguesa esteja cada vez mais em diálogo com as pesquisas linguísticas.

Observando os dados de trabalhos anteriores que demonstram a dificuldade de aprendizagem dos clíticos durante o processo escolar e considerando a necessidade desse ensino prevista pelos documentos oficiais que estabelecem o ensino da norma culta, esta pesquisa pretende desenvolver um estudo comparativo de propostas didáticas que contribua para o ensino dos objetos anafóricos. Para desenvolver esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever as diferentes formas de realização dos objetos anafóricos no Português Brasileiro de acordo com estudos sobre esse fenômeno; caracterizar o ensino de gramática na Educação Básica; descrever os princípios da metodologia de aprendizagem ativa; e elaborar e aplicar uma proposta de atividade relacionada ao fenômeno estudado.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, dividido em três seções, apresenta a revisão de literatura sobre o fenômeno estudado – o objeto anafórico no PB – e sobre o ensino de gramática nas escolas. A primeira seção aborda aspectos gerais da Teoria Gerativa, como a Faculdade da Linguagem, o inatismo, a Gramática Universal, entre outros conceitos importantes da teoria para o desenvolvimento do trabalho. A segunda discute o objeto anafórico de 3ª pessoa no PB, sendo organizada em três subseções (*Objeto nulo no*

PB: um caso de mudança sintática; O estatuto do objeto nulo no PB; e Os clíticos no PB e o ensino formal). A terceira seção busca debater o ensino de gramática nas escolas, a partir de um histórico do ensino de Língua Portuguesa e da situação atual desse componente curricular.

O segundo capítulo descreve a metodologia do trabalho, caracterizada como um estudo comparativo sobre metodologias de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Esse capítulo é organizado em quatro seções e comenta, na primeira delas, questões relativas à aprendizagem ativa e às relações entre os processos cognitivos e os métodos de aprendizagem, com o objetivo de abordar metodologias alternativas para o ensino de gramática na Educação Básica, com base em Lobato (2015 [2003]), Pires de Oliveira e Quarezemin (2016), Pilati (2017), entre outros. Nas próximas seções, são apresentadas as metodologias de construção das oficinas, das atividades com abordagem tradicional e da avaliação realizada ao final das aplicações.

O terceiro capítulo expõe os resultados obtidos e as análises desenvolvidas a partir da aplicação das oficinas e das atividades com abordagem tradicional em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, com 26 alunos cada, totalizando 52 participantes da pesquisa. A aplicação da pesquisa, ocorrida entre os meses de maio e agosto de 2022, gerou dados que permitem a análise comparativa entre as metodologias de ensino e aprendizagem de gramática. Para finalizar, são apresentadas as considerações finais desta dissertação, reforçando a necessidade de estudos que promovam a diversidade de abordagens metodológicas de gramática e destacando a eficácia de metodologias que considerem questões linguísticas baseadas na Teoria Gerativa, como o inatismo e a criatividade, e avanços das Ciências Cognitivas sobre a aprendizagem.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 TEORIA GERATIVA: ASPECTOS GERAIS

Em meio às diferentes correntes teóricas dedicadas ao estudo da linguagem humana que surgiram no século XX, destaca-se a Teoria Gerativa, formulada pelo linguista norte-americano Noam Chomsky na década de 1950. O foco dessa perspectiva é a descrição e a compreensão sobre os processos cognitivos¹ que envolvem a natureza, a origem e o uso da linguagem humana. O marco dessa teoria, também conhecida como Gerativismo, Linguística Gerativa ou Gramática Gerativa, é a publicação, em 1957, do livro *Syntactic Structures* (Estruturas Sintáticas) de Chomsky.

Baseado no modelo teórico formal, inspirado na matemática e na lógica, o Gerativismo surgiu como resposta ao Behaviorismo, modelo dominante durante a primeira metade do século XX. Para os behavioristas, a linguagem humana era vista como resposta a estímulos e estava condicionada à interação social. De acordo com Kenedy (2020, p. 128), “essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizam o comportamento do falante”. Para a concepção behaviorista, cujos principais nomes são Bloomfield e Skinner, a linguagem é um fenômeno externo ao indivíduo.

Elaborando argumentos contrários aos pensamentos behavioristas, Chomsky publica, em 1959, uma resenha crítica ao livro *Comportamento verbal*, escrito por Skinner. Chomsky destaca o papel da *criatividade* no comportamento linguístico humano, característica ignorada pelos behavioristas. A aquisição da linguagem, nessa visão mecânica, era entendida como um hábito adquirido por meio da repetição de sons, desconsiderando a capacidade ilimitada do indivíduo de produzir e compreender frases novas e inéditas. Contestando essa visão, Chomsky apresenta a *criatividade* como um dos principais aspectos que caracteriza a linguagem humana e a difere da linguagem dos demais animais. Esse conceito, um dos principais da Teoria Gerativa, também é conhecido por termos como recursividade, produtividade, ineditismo e infinitude discreta.

Com o Gerativismo, Chomsky retoma a concepção racionalista dos estudos da linguagem, em oposição ao empirismo característico do Behaviorismo. Além da *criatividade*

¹ “Cognição é o termo científico 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*.” (KENEDY, 2019, p. 12).

como uma importante característica da linguagem, o autor defende que o comportamento linguístico dos seres humanos é resultado de um dispositivo inato presente na mente dos falantes. Esse dispositivo inato, conhecido como *faculdade da linguagem*, é uma capacidade genética responsável pelo desenvolvimento da competência linguística na espécie humana.

A noção da linguagem humana como uma faculdade inata desencadeia alguns questionamentos norteadores da Teoria Gerativa, tais como:

O que há em comum entre todas as línguas humanas e de que maneira elas diferem entre si?; Em que consiste o conhecimento que um indivíduo possui quando é capaz de falar e compreender uma língua?; Como o indivíduo adquire esse conhecimento?; De que maneira esse conhecimento é posto em uso pelo indivíduo?; Quais são as sustentações físicas presentes no cérebro/mente que esse conhecimento recebe? (KENEDY, 2020, p. 130).

Os gerativistas, motivados por perguntas como essas, desenvolveram diversas pesquisas buscando compreender o funcionamento da linguagem na mente dos seres humanos. Ao longo desses anos de estudos, a Teoria Gerativa passou por reformulações que resultaram em diferentes modelos teóricos.

O primeiro modelo teórico gerativista foi a Gramática Transformacional, em que a gramática era vista como um sistema de regras. Nessa concepção, esse sistema seria composto por um número limitado de regras capazes de produzir um número infinito de sentenças. O objetivo, nesse período, era descrever os constituintes das sentenças e as regras que possibilitavam transformações entre os constituintes. Uma característica significativa desse modelo é a representação das estruturas sintáticas por meio de diagramas arbóreos. Além disso, as regras transformacionais eram demonstradas por meio de níveis de representação conhecidos como estrutura profunda e estrutura superficial.

Esse modelo foi reformulado diversas vezes durante as décadas de 1960 e 1970. Na década de 1980, a evolução da Linguística Gerativa foi caracterizada pela hipótese da *Gramática Universal* (GU) e pela *Teoria de Princípios e Parâmetros*. De acordo com Chomsky (1994, p. 43-44), “a GU é uma caracterização destes princípios inatos e biologicamente determinados, que constituem uma componente da mente humana – a faculdade da linguagem”. O conceito de GU está diretamente relacionado à noção de faculdade da linguagem, como explica Kenedy:

A hipótese da GU representa um refinamento da noção de faculdade da linguagem sustentada pelo gerativismo desde o seu início: a faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo – como as inscritas num programa de computador – qual nos torna

aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU. (KENEDY, 2020, p. 135).

A Teoria de Princípios e Parâmetros propõe-se a descrever a natureza e o funcionamento da GU. Princípios são as propriedades gramaticais válidas para todas as línguas naturais e parâmetros são as possibilidades (binárias) de variação entre as línguas. Chomsky ilustra os conceitos de princípios e parâmetros com a seguinte analogia:

Podemos imaginar o estado inicial da faculdade da linguagem como uma rede de relações fixa conectada a um painel de controle; a rede de relações é construída pelos princípios da linguagem, enquanto os controles são as opções a serem determinadas pela experiência. Quando os controles estão fixados de um modo, temos o bantu; quando estão fixados de outro modo, temos o japonês. Cada língua humana possível é identificada como uma fixação particular dos controles – uma fixação de parâmetros, na terminologia técnica. (CHOMSKY, 1998, p. 25).

O linguista compara os princípios a uma rede de relações conectada a um painel de controle, ou seja, essa rede de relações são as propriedades fixas da faculdade da linguagem (os princípios). Os parâmetros, por sua vez, estão sendo representados pelos controles que permitem diferentes possibilidades. Com essa analogia, Chomsky simboliza como a definição dos parâmetros é responsável por diferenciar as línguas naturais.

Os parâmetros são fixados pelo indivíduo durante o processo de aquisição da linguagem. Nesse período, estão envolvidos tanto a predisposição genética (GU) para a linguagem como os estímulos recebidos do ambiente, conhecidos como *input*. São esses estímulos que definem qual língua a criança vai adquirir, por exemplo, uma criança brasileira, recebendo um *input* da Língua Portuguesa, desenvolverá a aquisição dessa língua adquirindo a marcação de parâmetros que caracterizam o Português. Isso aconteceria da mesma forma com uma criança, em idade de aquisição da linguagem, em contato com o inglês, o espanhol, e todas as demais línguas. A Teoria de Princípios e Parâmetros possui duas fases: a Teoria da Regência e da Ligação (TRL), de 1981, e o Programa Minimalista (PM), criado na década de 1990 e em desenvolvimento até os dias atuais.

Um exemplo de princípio é o fato de toda língua possuir argumento interno do verbo e os parâmetros relacionados a esse princípio possibilitam o preenchimento ou uma categoria vazia nessa posição. Na literatura gerativa, há diversos estudos sobre o parâmetro do objeto nulo, categoria conhecida na gramática tradicional como complemento verbal, podendo ser classificada como objeto direto (sem preposição) ou objeto indireto (com preposição). De acordo com a norma padrão, presente em gramáticas normativas, quando os objetos retomam

algo já dito, devem ser usados pronomes oblíquos átonos, também conhecidos como clíticos², como exemplificado a seguir:

Objeto direto anafórico:

(4) Maria comprou cinco livros e **os** guardou em sua estante.

Objeto indireto anafórico:

(5) Maria encontrou seu sobrinho e **lhe** deu cinco livros de presente.

No entanto, há outras formas de realizar o objeto anafórico, como mostram pesquisas fundamentadas na Teoria Gerativa. Em relação ao parâmetro do objeto nulo no PB, pesquisas sincrônicas e diacrônicas (GALVES, 1989; NUNES, 1993; CYRINO, 1994) apontam para a perda do sistema de clíticos de 3ª pessoa na função de objeto, principalmente na modalidade oral da língua. O uso de pronomes clíticos como objeto anafórico, comum nas demais línguas românicas, como o espanhol, o francês e o italiano, está sendo substituído por outras formas no PB.

No espanhol, por exemplo, é comum o uso do clítico para fazer referência a um antecedente, como em (6), porém, no PB, a mesma sentença é realizada sem o clítico, exemplificando a ocorrência do objeto nulo (7):

(6) Pedro vio el auto, pero no **lo** alquilo. [espanhol]

(7) Pedro viu o carro, mas não ___ alugou.

(CYRINO, 2020, p. 388)

Os estudos sobre o objeto nulo no PB mostram que esse fenômeno não ocorre em qualquer situação e possui propriedades específicas que justificam o uso da categoria vazia. A característica mais relevante é a presença de um antecedente com traço semântico [-animado], como em (7), cujo antecedente do objeto nulo é ‘o carro’. Quando o antecedente possui traço [+animado], normalmente não ocorre a categoria vazia, mas sim a substituição do clítico por um pronome pleno (ele/ela):

(8) Encontrei o vendedor de jornal e chamei **ele** para conversar.

² Clíticos são elementos fonologicamente dependentes do verbo (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2018).

Em (8), o pronome pleno ‘ele’ retoma um antecedente [+animado], ‘o vendedor de jornal’.

Além dos clíticos, do pronome pleno (ele/ela) e da categoria vazia (objeto nulo), o objeto direto anafórico também pode ser representado por um sintagma nominal (SN) anafórico.

(9) Pegaram a carteira, colocaram **a carteira** na mesa e ...

(CORRÊA, 1991, p. 49)

Em pesquisa sobre o objeto acusativo, Freire (2005) compara dados das ocorrências na língua oral e na língua escrita, observando o baixo uso dos clíticos na oralidade (3%) em comparação à escrita (47%). Além do clítico, ele considera as ocorrências de pronome nominativo, SN anafórico e objeto nulo. O autor também analisou dados sobre o objeto dativo (objeto indireto), considerando as seguintes possibilidades: clítico dativo, categoria vazia (objeto nulo) ou SP anafórico (com a forma tônica do pronome ou com SN pleno). As opções ao uso do clítico dativo estão exemplificadas em (10) e (11):

SP anafórico

(10) Meu filho é uma pessoa que curte roupas [...], às vezes eu peço **a ele** para ir comprar o jornal pra mim no jornaleiro.

Objeto nulo

(11) O menino deve ser louco pra comer açúcar. O dia que ele pegar um saco de bala né, mas não sou eu que vou dar ____ né.

(FREIRE, 2011, p. 379)

Nessa pesquisa, nos dados orais sobre o objeto dativo, não foram encontradas ocorrências do clítico dativo e, nos dados escritos, foram identificados 26%, um número baixo comparado às ocorrências de clíticos acusativos na escrita (47%), encontradas por Freire (2011). Analisando essas informações e comparando-as ao ensino escolar, Freire (2011, p. 380) aponta para a “influência limitada do ensino escolar na recuperação do clítico dativo no registro escrito”.

Outros estudos (OMENA, 1978; CORRÊA, 1991; NUNES, 1993; DUARTE, 2001; AVERBUG, 2008) também destacam que, apesar dos resultados que comprovam a perda dos

clíticos acusativo e dativo no PB na oralidade, há um relativo aumento do uso dessas formas na modalidade escrita ao analisar dados de indivíduos com um maior grau de escolarização. Isso aponta para o papel da escola na manutenção dos clíticos no PB, pois é pelo ensino regular que o falante aprende essa forma linguística, uma vez que ele não recebeu essa informação durante a aquisição. O contato com os clíticos na escola ocorre, pois uma das funções do ensino de língua é apresentar a norma padrão aos estudantes, conforme determinam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Considerando que os clíticos não são produzidos na posição de objetos anafóricos durante o processo de aquisição e não estão presentes na gramática nuclear do falante de PB, a escola deveria cumprir o papel de ensinar essas estruturas, previstas na norma padrão. No entanto, essa aprendizagem não é tão efetiva, pois nas produções textuais de alunos podem ser encontrados casos de hipercorreção, como a duplicação do objeto (cf. 12) e equívocos de concordância verbal (cf. 13 e 14):

(12) ... e eles a picaram elas todinha (7^a EF)

(13) O cachorro levaram elas para um lugar... (1^o EM)

(14) Então o cachorro as mataram e dividiu com o juiz como acerto da dívida. (1^o EM)

(CORDEIRO, 2004)

Oliveira (2004) investigou casos de hipercorreção do objeto, analisando dados de outras pesquisas, como Correa (1991) e Cordeiro (2004). Em (12), há um caso de objeto duplo, com a ocorrência do clítico acusativo *a* e do pronome pleno *elas*. Em (13) e (14), há exemplos de concordância verbal com o objeto e não com o sujeito. Segundo Oliveira (2004), esses casos indicam a dependência entre a aprendizagem e as informações presentes na gramática internalizada, também chamada de Língua-I³. A autora defende que tanto a aprendizagem como a aquisição acionam a Língua-I, porém há diferenças entre esses dois processos em relação à exposição aos dados. A aquisição natural ocorre quando a criança é

³ Língua-I: “A dimensão mental/subjetiva do fenômeno da linguagem, que também chamamos de cognitiva ou psicológica, é sintetizada no conceito de ‘língua-I’, em que ‘I’ significa interna, individual e intensional.” (KENEDY, 2019, p. 28)

exposta à Língua-E⁴ dos adultos e constrói a sua Língua-I de forma espontânea. A aprendizagem, por outro lado, não é espontânea e acontece via instrução formal.

A produção dos clíticos no PB é um caso de aprendizagem, pois normalmente está ausente nos dados aos quais a criança é exposta durante a aquisição. Por não ser um processo espontâneo e depender do ensino formal, que envolve diversos fatores, em especial a metodologia de ensino utilizada, a aprendizagem dos clíticos é um problema no ensino da Língua Portuguesa. Essa questão motiva a busca por novas metodologias para facilitar essa aprendizagem. Nesse sentido, os conceitos da Teoria Gerativa podem contribuir para um olhar diferenciado no ensino de gramática, incluindo o uso dos clíticos como objeto anafórico.

Propostas que buscam explorar questões do ensino com a perspectiva gerativista estão sendo desenvolvidas com o intuito de solucionar problemas no ensino de gramática. Uma das principais defesas desses projetos é proporcionar aos estudantes metodologias que desenvolvam a consciência linguística, ou seja, promover o conhecimento explícito das informações que o falante já possui em sua gramática internalizada. Costa *et al.* (2011) definem conhecimento explícito nas seguintes palavras:

O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. (COSTA *et al.*, 2011, p. 7).

Além de desenvolver o conhecimento explícito, outro objetivo presente nas pesquisas que unem Gerativismo e ensino é mostrar que o ensino de gramática deve priorizar conceitos essenciais, como a noção de sintagma. Gallego e Chomsky, em trabalho recente, defendem um estudo da linguagem do ponto de vista biológico, explorando as características da faculdade da linguagem. Os autores destacam que é mais interessante promover um estudo mais aprofundado de uma quantidade menor de conteúdos gramaticais do que abordar superficialmente vários conteúdos, como normalmente acontece no ensino de línguas.

A nova abordagem deve, insistimos, reduzir a quantidade de conteúdos vistos no estudo da gramática; isso evitaria muitas redundâncias e permitiria reforçar a compreensão dos alunos e estimular sua curiosidade ao mesmo tempo. A análise gramatical deve, portanto, focalizar objetos pequenos, mesmo que apenas por razões metodológicas: quanto mais administrável o objeto de estudo, mais compreensão obteremos. (GALLEGO; CHOMSKY, 2020, p. 28).

⁴ Língua-E: “a dimensão sociocultural/objetiva das línguas é denominada ‘língua-E’, em que ‘E’ quer dizer externa e extensional. [...] A noção de Língua-E corresponde a *grosso modo* ao que comumente se interpreta como *língua* ou *idioma* no senso comum.” (KENEDY, 2019, p. 28-29)

Propostas como a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, de Pilati (2017), são fundamentadas nessas noções de desenvolvimento do conhecimento explícito e do ensino dos principais conteúdos gramaticais. Geralmente, estudos como esses buscam metodologias para tornar o conhecimento linguístico implícito em conhecimento explícito, permitindo aos estudantes o desenvolvimento da consciência de dados presentes em sua gramática internalizada. No entanto, há conteúdos previstos no ensino de língua que não passam por esse processo de conhecimento implícito para explícito, pois não fazem parte da Língua-I dos estudantes, como o caso da aprendizagem dos clíticos no PB.

Apesar de no PB os clíticos na posição de complemento verbal não estarem presentes no *input* ao qual a criança tem acesso no processo de aquisição, essa informação é encontrada em contextos que exigem o uso da norma padrão, como em situações mais formais de uso mais monitorado da linguagem. Em função disso, durante a escolarização, para aprender essa “nova” forma de preencher a posição de objeto, o estudante deve ativar os dados sobre objeto que já possui, adicionar outra possibilidade e saber quando utilizar cada uma. Para facilitar essa organização que envolve o conhecimento explícito das formas já existentes e a aprendizagem da nova forma, é necessário o desenvolvimento de metodologias alternativas ao ensino tradicional do objeto anafórico no PB.

Na próxima seção, será apresentada a revisão de literatura sobre o objeto nulo e o objeto preenchido no PB, a fim de elencar aspectos relevantes para a compreensão das possibilidades de realização do objeto anafórico no PB, visto que esse entendimento é necessário para propor metodologias alternativas para o ensino dos clíticos.

1.2 O OBJETO ANAFÓRICO DE 3ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Estudos demonstram que o PB é uma língua de objeto nulo, caracterizando-se como uma mudança paramétrica em relação ao Português Europeu (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986; GALVES, 1989; FARRELL, 1990; CYRINO, 1994). Nesta seção, serão abordados os aspectos que caracterizam o objeto nulo no PB, destacando pesquisas pioneiras sobre o fenômeno e estudos que contribuam para a relação entre o ensino formal e o objeto nulo/clíticos.

1.2.1 Objeto nulo no PB: um caso de mudança sintática

A mudança e a variação linguística são propriedades fundamentais que caracterizam uma língua natural. Inerente à linguagem humana, a variação refere-se a diferentes formas de usar uma língua, decorrentes da diversidade geográfica, social e etária presentes em uma sociedade. Correlacionados às pesquisas sobre variação estão os estudos dedicados à mudança linguística que buscam demonstrar como as línguas se modificam ao longo dos anos. Comparações e análises de informações encontradas em registros de diferentes períodos justificam as alterações nos vários níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico) e comprovam que, além de constante, “a mudança linguística é inevitável” (MAIA, 2016, p. 36).

Na Teoria Gerativa, a partir do surgimento do Modelo de Princípios e Parâmetros, a mudança linguística começou a ser associada à refixação de valores paramétricos. Considerando essa perspectiva teórica, o Português Brasileiro (PB) vem traçando um caminho que o diferencia do Português Europeu (PE) em diversos aspectos sintáticos, como a queda do sujeito nulo; a fixação da ordem SV; a mudança na colocação e posição dos clíticos; a queda do clítico objeto de 3ª pessoa e a emergência do objeto nulo (GALVES, 2020).

Nas últimas décadas do século XX, esses fenômenos foram investigados em pesquisas que exploraram dados dos séculos XIX e XX, conciliando a metodologia variacionista com o quadro teórico gerativista. A combinação entre as duas áreas distintas apareceu inicialmente em trabalhos de Tarallo (1987) e Tarallo e Kato (1989), com o objetivo de utilizar pressupostos da Teoria Gerativa para analisar a variação e a mudança intralinguística. Tarallo, em ensaio de 1987, introduziu a percepção dessa relação ao comentar o modelo sintático paramétrico, ainda em desenvolvimento. Segundo o autor, “a existência de parâmetros variáveis na gramática universal chomskiana é um pressuposto a partir do qual se compatibilizam, de um lado, a hipótese da gramática universal, inata e de outro, a diversidade das línguas existentes” (TARALLO, 1987, p. 53). Essa perspectiva, conhecida como Sociolinguística Paramétrica, foi adotada por pesquisas desenvolvidas com base na união dessas duas áreas, como os trabalhos pioneiros de Galves (1989), Nunes (1990), Cyrino (1994), Duarte (1995) e outros mais recentes.

Um dos primeiros parâmetros analisados pela literatura foi o parâmetro do sujeito nulo ([+sujeito nulo] ou [-sujeito nulo]), identificando línguas que permitem categorias vazias nessa posição e outras que não permitem. Diversos estudos foram desenvolvidos para

compreender essa variação e delimitar como a gramática de cada língua se configura de acordo com as propriedades que caracterizam as possibilidades desse parâmetro. Outro parâmetro amplamente estudado é o parâmetro do objeto nulo (ON), fenômeno de estudo desta dissertação. Pesquisas pioneiras como as de Huang (1984), Raposo (1986), Rizzi (1986) e Galves (1989) buscaram compreender as circunstâncias responsáveis por uma língua ser [+objeto nulo] ou [-objeto nulo].

Huang (1984), ao analisar as propriedades do parâmetro do sujeito nulo em diversas línguas, percebeu também características relacionadas ao objeto nulo. Em sua pesquisa, o autor identifica que o PB apresenta comportamento semelhante ao chinês, língua que permite o apagamento tanto do sujeito como do objeto. Na busca por compreender o ON no PB, diversos trabalhos partiram da comparação entre o PB e o PE. Raposo (1986), em estudo sobre o objeto nulo do PE, mostrou que algumas sentenças com ON impossíveis em PE são possíveis no PB, apontando que o ON apresenta estatuto diferente nas duas variantes da Língua Portuguesa.

De acordo com Galves (2001), há duas diferenças elementares que caracterizam a comparação entre o ON do PB e do PE, uma relacionada à frequência desse fenômeno e a outra, ao sistema pronominal. Segundo a autora, o ON apresenta uma frequência alta no PB, tanto na língua oral como na escrita, enquanto no PE as ocorrências são mais raras. A respeito do sistema pronominal, a categoria vazia alterna-se com os pronomes clíticos no PE e com pronomes tônicos no PB.

As pesquisas desenvolvidas sobre o ON do PB apresentam diferentes definições sobre a natureza dessa categoria vazia. Alguns autores defendem que o ON possui características de variável (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986); outros entendem o ON como um pronome sem matriz fonológica (*pro*) (GALVES, 1989; FARRELL, 1990; KATO, 1993); ou ainda, o ON como um tipo de elipse, como propõe Cyrino (1994). Essas visões serão apresentadas a seguir.

1.2.2 O estatuto do objeto nulo no PB

As funções de objeto direto e objeto indireto, complementos verbais, são desempenhadas, respectivamente, por um sintagma nominal (SN) e um sintagma preposicional (SP). Segundo Freire (2005), na gramática do Português, os pronomes pessoais guardaram vestígios dos casos acusativo (objeto direto) e dativo (objeto indireto),

representados pelos pronomes oblíquos. O quadro pronominal do Português costuma ser apresentado nas gramáticas tradicionais com a seguinte configuração:

Quadro 1– Pronomes pessoais

	PRONOMES PESSOAIS RETOS	PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS átonos (sem prep.)	PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS tônicos (com prep.)
1ª pessoa do singular	<i>eu</i>	<i>me</i>	<i>mim</i>
2ª pessoa do singular	<i>tu</i>	<i>te</i>	<i>ti</i>
3ª pessoa do singular	<i>ele, ela</i>	<i>lhe, o, a, se</i>	<i>ele, ela, si</i>
1ª pessoa do plural	<i>nós</i>	<i>nos</i>	<i>nós</i>
2ª pessoa do plural	<i>vós</i>	<i>vos</i>	<i>vós</i>
3ª pessoa do plural	<i>eles, elas</i>	<i>lhes, os, as, se</i>	<i>eles, elas, si</i>

Fonte: adaptado de Bechara (2015).

As formas átonas de terceira pessoa apresentam uma característica específica que as distingue das demais. A norma padrão prevê o clítico *o* (e flexões) para a função acusativa e o clítico *lhe* (e flexões) para a função dativa, enquanto nas demais pessoas os clíticos *me*, *te*, *nos* e *vos* desempenham as duas funções.

No entanto, devido a diversos fatores como as mudanças ocorridas no paradigma pronominal do PB, os clíticos de terceira pessoa na posição de objeto deram lugar a outras formas, como a categoria vazia (objeto nulo), o pronome tônico e SNs anafóricos. Os exemplos a seguir mostram cada uma das possibilidades de realização do objeto direto anafórico no PB:

(a) clítico acusativo

(13) Você conversa, você tem um contato diário com o professor, não é, você sabe onde o professor tá, entendeu, você pode procurá-**lo**, tirar dúvida.

(b) pronome nominativo

(14) Mas isso em vez de socializar mais as pessoas, pelo contrário, tão deixando **elas** mais agressivas.

(c) SN anafórico

(15) Eu quis fazer o estágio, porque eu precisava fazer **o estágio** para ter diploma de técnico.

(d) objeto nulo

(16) Agora, de qualquer jeito eu fiz o pré-vestibular, até não levei ___ a sério, mas mesmo porque eu confiava muito né.

(FREIRE, 2005, p. 23-24)

De acordo com Nunes (1993), a perda dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB moderno está associada à mudança na direção de cliticização, ou seja, enquanto no PE moderno há a presença de ênclise, no PB há a predominância de próclise. Isso evidencia uma inovação do PB e tem reflexos no processo de aquisição, pois, segundo o autor, as crianças do século XIX adquiriram o PB com um sistema de cliticização da esquerda para a direita e sem clíticos de terceira pessoa. Tal hipótese foi confirmada por Casagrande (2007) ao estudar a aquisição do objeto direto anafórico no PB. Os dados da autora indicam a alternância do pronome lexical e do objeto nulo na posição de objeto direto anafórico, com predomínio do objeto nulo, em produção espontânea de três crianças na faixa etária de aquisição da linguagem.

Os primeiros estudos dedicados ao objeto nulo defendiam que essa categoria vazia teria o estatuto de uma variável ligada a um tópico nulo que poderia ser recuperado no discurso (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986). Segundo Corrêa (1991, p. 19), “Huang afirma que línguas orientadas para o discurso admitem um tópico do discurso, que pode ser nulo”, como o objeto nulo encontrado na sentença em (17):

(17) Se você não gosta desse vestido, não compra ____.

(exemplo (102) de Huang, 1984)

Huang (1984) entendia a categoria vazia na posição de objeto como uma variável, pois ela estaria ligada a um tópico nulo, por ser uma língua orientada para o discurso, e não como um pronome, concepção também adotada por Raposo (1986) ao analisar o objeto nulo em PE. Apesar de tanto o PE como o PB permitirem o objeto nulo, o ON do PB possui características diferentes, pois, segundo Galves (1989), Farrell (1990) e Kato (1993), o ON no PB seria um pronome sem matriz fonológica (*pro*) e não uma variável como proposto anteriormente.

Outra possibilidade de explicação para o ON do PB é a origem dessa categoria vazia como resultado de uma elipse de DP. Cyrino (1994) explica o surgimento do ON no PB, demonstrando como ocorreu a perda dos clíticos de terceira pessoa partindo da noção de “elipse proposicional”, fenômeno que sempre ocorreu em PE e PB, como em (18). A elipse presente em (18) pode ser substituída pelo clítico neutro *o* (19), no entanto essa construção é uma opção atualmente apenas no PE.

(18) Pedro vai casar amanhã, mas Maria não sabe ____ . [PB, PE]

(19) Pedro vai casar amanhã, mas Maria não **o** sabe. [PE]

(CYRINO, 2019, p. 183)

Dados diacrônicos demonstram uma mudança no PB caracterizada tanto pela queda do clítico neutro *o* como pelo aumento da elipse proposicional. Considerando esses fatos e os dados que mostravam um aumento de ON com antecedente [-animado], Cyrino (1994) estendeu a análise e propôs a noção do ON no PB com características de elipse. Um dos argumentos utilizados pela autora refere-se à ambiguidade de leituras (leitura estrita e leitura imprecisa⁵) possibilitadas pelo ON no PB, característica também presente nos casos de elipse de VP.

(20) De noite, João abriu a janela, mas Pedro preferiu fechar ____.

= a janela do João (leitura estrita, *strict reading*)

= a janela do Pedro (leitura imprecisa, *sloppy reading*)

(CYRINO, 2020, p. 393)

Na sentença em (20), caso a categoria vazia fosse substituída por um pronome pleno (21), não haveria a ambiguidade e seria possível apenas a leitura estrita (janela de João).

(21) De noite, João abriu a janela, mas Pedro preferiu fechar **ela**.

(CYRINO, 2020, p. 393)

Confirmando a noção do ON como elipse, Cyrino (2020, p. 393) afirma que “se a categoria pronominal vazia nessa posição fosse *pro*, não poderíamos explicar por que um pronome permitiria ambas as leituras somente quando fosse nulo”. Os dados diacrônicos analisados por Cyrino (1994) mostram que já no século XVIII é possível encontrar elipses proposicionais, sendo que esses casos ocorrem em 87% dos dados do século XIX e, no século XX, não foram encontradas ocorrências do clítico *o* nessa posição. Informações semelhantes foram identificadas sobre os ON com antecedente [-animado], 5% foram encontrados já no

⁵ Cyrino (2020) apresenta os conceitos de leitura estrita e leitura imprecisa com base em Ross (1967, 1969 apud CYRINO, 2020, p. 393) que “introduziu o termo *strict vs. sloppy readings* para dar conta do fato de que a segunda ocorrência elidida de *loves his mother* em uma sentença contendo elipse de VP como (i) pode não ser referencialmente idêntica à primeira ocorrência:”

(i) *John loves his mother and Peter does too.*

John ama sua mãe e Peter AUX também

‘John ama sua mãe e Peter também ama.’

Strict reading ‘leitura estrita’ = Peter ama a mãe de John

Sloppy reading ‘leitura imprecisa’ = Peter ama a sua (própria) mãe

século XVI e 86% nos dados do século XX. Ao analisar esses dados, Cyrino (2020, p. 393) afirma que “a possibilidade de elipses cujos antecedentes eram proposicionais (e nominais, visto que poderiam ser substituídas por clíticos neutros) foram estendidas para os DPs com o traço [-animado] levando à queda generalizada do clítico de 3^a. pessoa no PB”.

Outra pesquisa desenvolvida com o objetivo de contribuir com as discussões sobre as realizações do objeto anafórico no PB foi o trabalho de Macedo Costa (2012). Assim como Cyrino (1994), a autora desenvolveu um estudo diacrônico sobre as realizações do objeto direto anafórico no PB, analisando textos jornalísticos baianos de diferentes períodos dos séculos XIX e XX. Os resultados confirmaram o aumento da categoria vazia na posição de objeto e a redução do uso dos clíticos e demonstram, ainda, que os textos formais também são evidências dessa mudança no PB.

Macedo Costa (2012) destaca a relevância de analisar textos escritos formais em estudos sobre mudança linguística, visto que, nesses textos, espera-se que a norma padrão seja seguida e que novas construções linguísticas sejam evitadas. No entanto, esses registros podem apresentar dados que evidenciem a competição de gramáticas, ou seja, no caso do objeto anafórico, a co-ocorrência de padrões da gramática antiga (predomínio dos clíticos) e padrões da gramática nova (objeto nulo e demais formas), indicando uma possível mudança linguística.

Esses estudos dedicados à descrição das características envolvidas no aumento das ocorrências do objeto nulo no PB e na diminuição do uso dos clíticos contribuem para compreensão desse processo de mudança na língua e instigam pesquisas que relacionam esses fenômenos com o ensino formal. O uso dos clíticos, em especial, é um fenômeno que implica questões de ensino, pois a manutenção dessas formas no PB está condicionada ao processo de escolarização, como indicam pesquisas que serão apresentadas a seguir.

1.2.3 Os clíticos no PB e o ensino formal

Desde os primeiros estudos sobre o objeto nulo, são encontradas referências à relação entre o ensino formal e a manutenção dos clíticos no PB (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; NUNES, 1993; FREIRE, 2000). A queda dos clíticos de terceira pessoa no PB é identificada principalmente na oralidade, mas também na escrita; entretanto, ainda há casos previstos pela norma padrão. De acordo com Nunes (1993, p. 1), “o uso dessas formas

está associado a aprendizado escolar, revela grau de instrução elevado e é identificado com língua escrita e estilo formal”.

Omena (1978), em pesquisa pioneira, investiga a variação no emprego dos pronomes pessoais de terceira pessoa em função acusativa no PB. Motivada por pesquisa anterior em que encontrou somente três ocorrências de clíticos acusativos ao analisar dados de fala de um universitário, a autora propôs hipóteses relacionando o uso dos clíticos a variantes socialmente condicionadas como o nível de educação formal. Para investigar essas questões, Omena (1978) analisa, com base na teoria variacionista, dados de fala de quatro adultos não-escolarizados e confirma suas hipóteses: “a) o falante não-escolarizado desconhece o emprego do pronome oblíquo ‘o’, ‘a’, ‘os’, ‘as’; b) utiliza a forma de caso reto ou a cancela; c) o uso dessa forma está condicionado a fatores linguísticos” (apud AGUIAR, 2020, p. 32).

Com base em trabalhos que demonstravam o aumento do ON no PB (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986; FARRELL, 1987; GALVES, 1989), Corrêa (1991) desenvolveu uma pesquisa a fim de investigar os fatores envolvidos no preenchimento da posição de objeto direto no PB. Diferentemente dos estudos anteriores, a autora foi pioneira ao analisar dados de aquisição da língua em comparação com dados de adultos escolarizados, chegando a conclusões que, durante a aquisição, as crianças não costumam preencher a posição de objeto, ou seja, há um predomínio da categoria vazia; no entanto, ao observar a fala - e principalmente a escrita - de adultos escolarizados, o contexto de preenchimento do objeto torna-se cada vez maior. Em outras palavras, quanto maior a faixa etária e o grau de escolaridade, os casos de objeto nulo são mais raros.

Essa diferença motivou Corrêa a questionar em qual parâmetro o PB deveria ser classificado, como uma língua [+ objeto nulo] ou [- objeto nulo], uma vez que é possível encontrar as duas ocorrências no PB. A autora também questionou se haveria uma refixação de parâmetro nesse processo entre a aquisição com o parâmetro positivo para o objeto nulo, passando pela escolarização e aprendizagem da estrutura da língua com o parâmetro negativo. Essas questões estão relacionadas a uma reflexão mais abrangente sobre como ocorre esse processo de mudança de parâmetro no PB e se as duas ocorrências na língua podem se configurar como gramáticas diferentes.

Para buscar responder esses questionamentos, Corrêa desenvolveu uma pesquisa alinhada à perspectiva da Sociolinguística Paramétrica, fundamentada na metodologia variacionista e nos pressupostos gerativistas. Os dados analisados foram produzidos por alunos de 1ª à 8ª série de uma escola. Foram coletados 40 textos orais e 40 textos escritos elaborados pelos alunos após assistirem a uma peça teatral apresentada apenas por gestos, a

fim de não influenciar os dados. Além dessas informações, também foi realizada a mesma atividade com cinco voluntários com terceiro grau completo e cinco adultos não-escolarizados.

Dessa forma, o *corpus* foi composto por 95 textos, sendo 45 produções escritas e 50 orais, uma vez que os informantes não-escolarizados produziram apenas relatos orais. As estruturas analisadas envolviam a ocorrência do objeto nulo como variável dependente, exemplificada em (22), em oposição às construções com objeto preenchido, como nos exemplos em (23):

(22) Pegaram a carteira e colocaram ____ na mesa.

(23) a. Pegaram a carteira e a colocaram ela na mesa.

b. Pegaram a carteira e a colocaram na mesa.

c. Pegaram a carteira, colocaram a carteira na mesa e ...

(CORRÊA, 1991, p. 49)

Ao analisar os dados, Corrêa (1991) enfatizou as diferenças entre língua falada e escrita. Os dados reforçam a queda dos clíticos no PB na oralidade, uma vez que são encontrados na fala apenas a partir da 5ª e 6ª série, com um percentual inexpressivo (2%), e atingem somente 10% na fala de universitários. Na escrita, por outro lado, os clíticos apresentam um comportamento diferente, começam a aparecer nos dados da 3ª e 4ª série (em torno de 12%), aumentam gradativamente conforme o grau de escolaridade e alcançam 85% na escrita de universitários. Esse aumento significativo demonstra que os clíticos são encontrados no PB predominantemente na escrita e em situações que exigem um uso mais monitorado da língua.

Esse comportamento dos clíticos no PB foi confirmado em pesquisas posteriores como nos trabalhos de Freire (2000; 2005), em que o autor analisou os clíticos de terceira pessoa na fala e na escrita culta brasileira. Na primeira pesquisa, Freire (2000) utilizou dados do Projeto NURC⁶ para investigar as estratégias de retomada do objeto direto anafórico encontradas na fala de pessoas com nível superior completo. Os resultados mostraram que, mesmo na fala culta, o uso dos clíticos apresenta índices baixos (3%) e compete com as demais formas (pronome lexical, SN anafórico e objeto nulo). Os dados encontrados por Freire ainda apontam para o reduzido número de pronome lexical (4%) na fala culta do PB, o que

⁶ Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta

demonstra, segundo o autor, o papel da escolarização em reprimir o emprego dessa variante considerada estigmatizada. No entanto, apesar de controlar essa forma, os índices relativos à modalidade falada da língua indicam que a escola não é eficaz em recuperar o emprego dos clíticos.

Na busca por discutir a distância entre o que é ensinado nas escolas, nos moldes das descrições das gramáticas normativas, e o uso real da língua, Freire (2005) voltou-se também à investigação da modalidade escrita da língua, analisando registros que representam a norma culta, como textos produzidos pela imprensa ou por outras instituições de prestígio social. Nesse trabalho, o autor destacou a necessidade de estudar textos de brasileiros que já concluíram o processo de letramento a fim de verificar o uso das estratégias de preenchimento do objeto anafórico após o processo de escolarização. Freire (2005) ressalta a existência de pesquisas anteriores que se dedicaram ao mesmo assunto, mas analisando textos de estudantes ainda no processo de aprendizagem.

Com base nos resultados, o autor aponta, como no trabalho anterior, o papel da escolarização na redução do uso da variante mais estigmatizada, uma vez que, assim como na oralidade, os índices de objetos anafóricos preenchidos por pronome lexical na escrita também são baixos, cerca de 8%. Em relação às outras possibilidades, as análises mostram que o ensino regular, apesar de recuperar ou ensinar os clíticos, não inibi as demais formas presentes na língua, como o SN anafórico e o objeto nulo.

As análises de Freire correspondem ao que foi proposto em seus questionamentos que buscavam investigar a influência da tradição gramatical, presente na escola, sobre o uso da língua, em especial na produção de textos escritos. Ao falar sobre o papel da escola, Freire afirma que “cabe a essa instituição a tarefa social de permitir ao aluno o acesso a uma variedade lingüística que ele não domina: a norma considerada padrão.” (FREIRE, 2005, p. 3).

Outra pesquisa que explorou a relação entre os clíticos e o ensino formal foi o trabalho de Dutra (2003) sobre o clítico acusativo na redação escolar. A autora analisou textos dissertativos e narrativos produzidos por estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e 4º semestre de Licenciatura em Letras, com o objetivo de verificar se os informantes utilizavam o clítico na posição de objeto direto, além de identificar outras formas de preenchimento do objeto e os fatores que influenciam cada variante. Entre os resultados, destaca-se, nas ocorrências de clíticos, a influência de fatores como o antecedente ser sujeito da oração anterior e apresentar traço semântico [+animado].

Na esteira das pesquisas citadas, trabalhos recentes continuam desenvolvendo análises a respeito da relação entre os clíticos e o ensino formal (OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015; SOUZA, 2015; XAVIER, 2015; CABRAL, 2016; ARMANDO, 2018; CASAGRANDE; ROSSI, 2018; TRAJANO, 2018; RODRIGUES-COELHO, 2019; AGUIAR, 2020). Esses estudos, apresentados a seguir, retomam dados sobre as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico no PB e propõem diferentes questões relacionadas ao ensino dos clíticos.

1.2.3.1 Oliveira (2007)

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2007) tinha o objetivo de verificar se as diferentes formas de preenchimento do objeto direto anafórico de terceira pessoa indicam uma mudança paramétrica. Para executar esse propósito, o *corpus* analisado foi composto por oitenta e oito textos espontâneos escritos por crianças que cursavam as séries iniciais do ensino fundamental, com a faixa etária entre 6 e 10 anos. Entre as hipóteses sugeridas, destacam-se preferência do uso do objeto nulo e a possibilidade do aparecimento dos clíticos nos textos dos alunos com maior faixa etária, considerando que o uso dessa variante é resultado do ensino normativo.

A metodologia seguida por Oliveira (2007) foi baseada na Sociolinguística Paramétrica, que une noções da Sociolinguística e da Teoria Gerativa. A autora encontrou, nos textos produzidos pelos alunos, 174 ocorrências de objetos anafóricos, sendo 52% de objetos nulos, 23% de pronomes tônicos, 17% de clíticos acusativos e 8% de SN anafóricos. Ao comparar o uso do clítico na primeira série (8%) em relação à quarta série (34%), percebe-se um aumento significativo. De acordo com Oliveira, o baixo índice de clíticos na primeira série “evidencia que os clíticos de 3ª pessoa realmente não fazem parte da gramática nuclear da língua e, sim, são adquiridos na escola, através do ensino formal” (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Os dados analisados nessa pesquisa apontam para o papel da escola na manutenção do uso dos clíticos acusativos no PB. Oliveira (2007) destaca, ainda, que o aprendizado dessa forma ocorre inicialmente na linguagem escrita por meio da instrução formal.

1.2.3.2 Pires (2015) e Armando (2018)

Pires (2015) analisou as realizações de objetos anafóricos com o objetivo de pesquisar a aquisição da escrita-padrão do Português Brasileiro na esfera escolar. A autora desenvolveu um estudo transversal, caracterizado pela análise de produções escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Suas hipóteses levantaram diversas questões, tais como a perda do clítico acusativo de terceira pessoa, o aumento na ocorrência de objeto nulo e de pronomes lexicais e a próclise generalizada de clíticos de primeira e segunda pessoa.

Além disso, Pires (2015) utilizou a aquisição do sistema de clíticos de terceira pessoa para exemplificar o desenvolvimento da gramática do indivíduo letrado e discutir a perspectiva que defende que o processo de letramento é semelhante à aquisição de uma segunda língua.

Armando (2018) replicou a pesquisa de Pires (2015), desenvolvendo a análise a partir de produções escritas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por um grupo de controle formado por alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A autora identificou a influência da língua oral nas produções escritas e uma inconsistência no uso dos clíticos, principalmente na EJA, devido aos diferentes níveis de aprendizado em que se encontram os estudantes desse segmento.

Ambas as autoras constaram o uso mais frequente do clítico como objeto anafórico nas produções de alunos com mais tempo de escolarização, indicando que esse uso é reflexo do *input* oferecido no ambiente escolar. O estudo transversal, desenvolvido em diferentes etapas de ensino, também mostrou que há uma progressão na aprendizagem dos clíticos na escrita-padrão do PB.

1.2.3.3 Souza (2015), Xavier (2015), Cabral (2016) e Trajano (2018)

Os trabalhos desenvolvidos por Souza (2015), Xavier (2015), Cabral (2016) e Trajano (2018) reiteram os estudos sobre a relação entre o uso dos clíticos como objeto anafórico e o ensino formal. Os quatro autores, além de desenvolverem pesquisas sobre as formas de realização do objeto anafórico, também apresentaram propostas didáticas sobre esse assunto.

Souza (2015) investigou a frequência das possibilidades de preencher o objeto anafórico de terceira pessoa com os objetivos de comprovar a variação desse fenômeno da sintaxe do PB, compreender as motivações que favorecem cada variante e apresentar uma proposta didática sobre o assunto. Os resultados obtidos a partir da análise de sessenta textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental corroboraram com as demais pesquisas, evidenciando a ocorrência dos clíticos no uso mais monitorado, mas concorrendo com as outras formas.

A proposta didática elaborada por Souza (2015) buscou abordar as possibilidades de objetos anafóricos a partir da diversidade de gêneros textuais. As atividades foram pensadas com a intenção de identificar a variedade de usos de objetos anafóricos conforme o grau de monitoramento dos textos, levantando, também, questões relativas ao preconceito linguístico, ao analisar usos estigmatizados, como o pronome pleno na função de objeto.

Xavier (2015) desenvolveu um estudo sobre o ensino das formas acusativas anafóricas de terceira pessoa do Português Brasileiro culto, com base em uma perspectiva sociovariacionista. A pesquisa partiu de estudos anteriores sobre as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico e apresentou como hipótese a dificuldade de aprendizagem do clítico acusativo anafórico, forma ensinada na escola. O objetivo principal dessa pesquisa foi defender uma proposta de ensino que considere as variantes da língua, recurso importante para que os alunos reconheçam, segundo a autora, as diferentes possibilidades de construções sintáticas.

A metodologia proposta por Xavier (2015) envolveu a elaboração e aplicação de uma sequência didática para trabalhar as formas acusativas anafóricas, abordando não só o ensino dos clíticos, mas também das demais variantes. A primeira etapa da sequência didática era caracterizada pela produção de textos narrativos com diferentes graus de formalidade, a fim de fazer uma análise diagnóstica sobre o uso dos objetos anafóricos na escrita dos alunos. Em seguida, foram desenvolvidas atividades com diferentes textos para abordar o conteúdo. Ao final, foi feita uma nova proposta de texto narrativo para averiguar a aprendizagem dos alunos sobre as diferentes formas de objetos anafóricos.

Cabral (2016) também pesquisou as estratégias de preenchimento do objeto anafórico em textos elaborados por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando um contínuo oralidade-letramento. O autor propôs uma sequência didática para desenvolver o estudo de três gêneros textuais que contemplasse a proposta do contínuo oralidade-letramento. Os gêneros trabalhados foram histórias em quadrinhos, representando textos mais orais; crônicas,

como textos intermediários entre a oralidade e letramento; e reportagens, gênero escolhido para representar a cultura de letramento.

Os resultados encontrados por Cabral (2016) reforçam o uso dos clíticos como um processo da escolarização, uma vez que essa forma não faz parte da gramática natural dos alunos. Outro aspecto destacado pelo autor é a ocorrência do pronome lexical na escrita de textos mais formais, como a reportagem, demonstrando a necessidade do trabalho constante da escola para possibilitar aos alunos a aprendizagem de estruturas linguísticas características da norma padrão, importantes para circular na cultura letrada.

Trajano (2018) pesquisou as diferentes realizações de objeto anafórico por meio de uma proposta de mediação didática em uma turma multisseriada de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora desenvolveu uma pesquisa-ação para analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes em produções realizadas antes e depois da mediação didática. Trajano (2018) identificou o aumento do uso do clítico acusativo de 3ª pessoa após a mediação. Outro resultado observado foi o alto índice de objeto nulo, corroborando com as demais pesquisas.

1.2.3.4 Rossi e Casagrande (2018)

Rossi e Casagrande (2018) desenvolveram um estudo sobre o objeto direto anafórico no PB com o objetivo de comparar dados de aquisição e de aprendizagem. Com base nos dados de Casagrande (2007, 2010) que indicam que o clítico não está mais presente no processo de aquisição da linguagem, de forma que as crianças não adquirem mais essa construção, os autores buscaram investigar se o processo de escolarização consegue inserir essa forma linguística na gramática do aluno.

Para realizar essa comparação, foram analisados dados orais de alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esses dados, oriundos de produção espontânea, indicaram que o emprego dos clíticos não é realizado pelos alunos, apesar de todo o processo de escolarização. Baseados nesses resultados, os autores concluíram que a aprendizagem de construções linguísticas que não estão presentes no *input* durante a aquisição é mais difícil, o que suscita uma atenção maior para o ensino desses fenômenos.

1.2.3.5 Rodrigues-Coelho (2019)

A pesquisa desenvolvida por Rodrigues-Coelho (2019) tinha o objetivo principal de analisar as crenças e atitudes de professores e alunos em relação ao fenômeno do objeto anafórico de terceira pessoa. A autora buscava compreender a avaliação subjetiva dos docentes e discentes sobre a variação linguística, em especial sobre o fenômeno analisado. Para isso, a pesquisadora desenvolveu três etapas de pesquisa. A primeira correspondeu à aplicação de testes e entrevistas aos professores e alunos participantes da pesquisa. A segunda envolveu a análise de redações produzidas pelos mesmos alunos em períodos diferentes, quando estavam no primeiro ano do ensino médio e depois quando estavam no terceiro ano. A terceira etapa era caracterizada pela comparação entre os resultados das etapas anteriores.

Ao comparar os resultados obtidos sobre as crenças e atitudes dos professores e dos alunos com os usos encontrados nas redações, Rodrigues-Coelho (2018) observou uma influência das crenças docentes sobre as crenças discentes, representada pelo direcionamento normativo dado pelos professores aos fenômenos linguísticos.

1.2.3.6 Aguiar (2020)

Aguiar (2020) abordou a aprendizagem dos clíticos acusativos de terceira pessoa no PB, considerando a importância do ensino formal para o desenvolvimento dessa aprendizagem. O objetivo da autora foi analisar o papel do *input* oferecido por livros didáticos nas possibilidades de retomadas anafóricas do objeto direto. Foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, a fim de obter um *corpus* composto por construções que representassem as diferentes formas de objetos anafóricos (pronomes nulos, clíticos, sintagmas nominais e pronomes plenos). Os dados foram investigados de forma quantitativa e qualitativa para avaliar se as informações encontradas nos livros didáticos e as orientações do manual do professor auxiliam o aluno a reconhecer e usar de maneira consciente as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico.

Essa pesquisa discute, ainda, questões relativas ao ensino da Língua Portuguesa, como a concepção semelhante entre a aprendizagem da escrita padrão/culta e a aquisição de uma segunda língua (KATO, 2005); a defesa do conhecimento implícito do aluno como ponto de partida; a importância de atividades que promovam a reflexão linguística.

1.2.3.7 Resumo das pesquisas sobre os clíticos no PB e o ensino formal

Quadro 2 - Resumo das pesquisas sobre os clíticos no PB e o ensino formal

AUTOR	OBJETIVO DA PESQUISA	RESULTADOS
Oliveira (2007)	Verificar se as diferentes formas de preenchimento do objeto direto anafórico indicam uma mudança paramétrica, analisado um <i>corpus</i> composto por oitenta e oito textos espontâneos escritos por crianças das séries iniciais do ensino fundamental.	Aumento significativo do uso do clítico na quarta série (34%) em relação à primeira (8%).
Pires (2015)	Pesquisar os objetos anafóricos na aquisição da escrita-padrão do PB na esfera escolar, analisando produções escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.	Uso mais frequente do clítico como objeto anafórico nas produções de alunos com mais tempo de escolarização.
Armando (2018)	Pesquisar os objetos anafóricos na aquisição da escrita-padrão do PB na esfera escolar, analisando produções escritas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Influência da língua oral nas produções escritas e uma inconsistência no uso dos clíticos, principalmente na EJA, devido aos diferentes níveis de aprendizado.
Souza (2015)	Comprovar a variação do objeto anafórico no PB, compreender as motivações que favorecem cada variante e apresentar uma proposta didática sobre o assunto. (textos – 9º ano do Ensino Fundamental)	Ocorrência dos clíticos no uso mais monitorado, mas concorrendo com as outras formas.
Xavier (2015)	Defender uma proposta de ensino dos clíticos que considere as variantes do objeto anafóricos. (textos – 9º ano do Ensino Fundamental)	Aumento do uso do clítico após a aplicação da sequência didática.
Cabral (2016)	Investigar a frequência das variantes do objeto anafórico, considerando o contínuo oralidade-letramento.	Uso dos clíticos como processo da escolarização e ocorrência do pronome lexical na escrita de textos mais formais.
Trajano (2018)	Contribuir para um ensino de gramática que leve em conta as variantes da língua. (EJA)	Aumento do uso do clítico, diminuição do pronome nominativo e aumento do objeto nulo após a aplicação da sequência didática.
Rossi e Casagrande (2018)	Comparar dados de aquisição e de aprendizagem. (Dados orais de alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental)	O emprego dos clíticos não é realizado pelos alunos, apesar do processo de escolarização. A aprendizagem de construções linguísticas que não estão presentes no <i>input</i> durante a aquisição é mais difícil.
Rogrigues-Coelho (2019)	Analisar as crenças e atitudes de professores e alunos em relação ao fenômeno do objeto anafórico de terceira pessoa.	Influência das crenças docentes sobre as discentes, representada pelo direcionamento normativo dado pelos professores aos fenômenos linguísticos.
Aguiar (2020)	Analisar o papel do input oferecido por livros didáticos nas possibilidades de retomadas anafóricas do objeto direto. (4º ao 9º ano)	Os clíticos acusativos são apresentados e discutidos nas obras como recurso de coesão textual que busca evitar a repetição de termos já citados no texto, não havendo correlação de seu ensino com a língua internalizada com a qual o aluno adentra o sistema educacional.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

1.2.3.8 Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa

Os trabalhos citados anteriormente são exemplos de pesquisas que buscam investigar um fenômeno linguístico – os objetos anafóricos no PB – no âmbito do ensino de gramática na Educação Básica. Essas reflexões sobre o ensino de gramática no Brasil estão presentes em diversos trabalhos que estudam não só o fenômeno analisado nesta dissertação, mas também tantos outros, indicando a importância de relacionar os avanços dos estudos linguísticos com as propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa.

Um dos objetivos dessas pesquisas é questionar e repensar as metodologias utilizadas no ensino de gramática, visto que a abordagem tradicional tem gerado resultados insatisfatórios. Ao longo dos últimos anos, o Brasil não tem alcançado bons resultados em sistemas de avaliação que buscam mapear a qualidade do ensino em nível nacional, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e internacional, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

De acordo com o último relatório do Pisa (Brasil no Pisa 2018), os resultados apresentados nas três áreas – leitura, matemática e ciências – estão estagnados desde 2009 e o desempenho do Brasil é inferior ao desempenho médio dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). A falta de avanços na aprendizagem, em especial em relação à leitura, aponta para a necessidade de mudanças significativas no ensino de língua. Buscando contribuir com as reflexões sobre essa problemática, na seção a seguir, será discutido o panorama do ensino de gramática nas escolas.

1.3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NAS ESCOLAS

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou por períodos com diferentes características, mas um conteúdo esteve sempre presente: a gramática. Atualmente, é comum utilizar a expressão “Língua Portuguesa” ou apenas “Português” para designar a disciplina escolar que apresenta estudos sobre a língua materna. No entanto, essas nomenclaturas são relativamente recentes, datam do fim do século XIX.

Soares (2002), ao recuperar a história da disciplina Português, mostra como a constituição dos saberes escolares está vinculada a fatores externos (questões sociais, econômicas e culturais) e internos (formação dos professores e conhecimentos linguísticos, no

caso da disciplina Português). Segundo a autora, o currículo escolar nos períodos anteriores à instituição da Língua Portuguesa como disciplina foi influenciado principalmente por fatores externos, como o perfil daqueles que tinham acesso à educação formal.

Até meados do século XVIII, aqueles que se escolarizavam faziam parte de grupos mais privilegiados, por isso poucos tinham acesso aos estudos que nessa época era caracterizado pelo ensino de retórica e da gramática do latim. Apesar de já haver gramáticas da Língua Portuguesa⁷, o Português era utilizado nas escolas apenas como instrumento de alfabetização, para que se aprendesse a ler e escrever em Português, mas depois não havia o estudo da gramática dessa língua. (SOARES, 2002).

Considerando um contexto histórico mais amplo, a gramática esteve presente no ensino desde a Antiguidade Clássica, período em que havia ênfase nos estudos da filologia e da retórica. Nesse período, o estudo da gramática surgiu como disciplina autônoma e as primeiras gramáticas já apresentavam características com uma tendência normativa⁸, definindo nomenclaturas e delimitando uma variedade linguística de referência baseada no uso dos grandes poetas e prosadores da época. (FARACO, 2017).

Ao longo dos tempos, essa concepção normativa perpetuou-se no ensino de gramática. No Brasil, o ensino de gramática estava vinculado, por um longo período, ao estudo da gramática do latim. A partir das reformas pombalinas⁹, foi introduzido o estudo da gramática da Língua Portuguesa, porém inicialmente apenas como apoio para a aprendizagem da gramática latina. Apesar disso, essas reformas foram importantes para incluir e consolidar a Língua Portuguesa na escola, abrindo caminho para a constituição da Língua Portuguesa como componente curricular.

A gramática do Português conquistou mais autonomia à medida que o ensino de latim perdia espaço. A partir do século XIX, começam a surgir gramáticas brasileiras, “sempre produzidas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola” (SOARES, 2002, p. 162). Exemplos dessas gramáticas são aquelas publicadas como material didático e elaboradas por professores do Colégio Pedro II,

⁷ A primeira gramática da língua portuguesa – a *Gramática* de Fernão de Oliveira – foi publicada em 1536 (SOARES, 2002).

⁸ As gramáticas normativas são aquelas que apresentam um conjunto de regras que devem ser seguidas com o objetivo de aprender a “falar e escrever corretamente”. Essas regras representam apenas uma variante da língua, conhecida como “norma culta” ou “variante padrão”. (POSSENTI, 1996)

⁹ As Reformas Pombalinas foram um conjunto de medidas, implantadas por Marquês de Pombal, em Portugal e suas colônias, incluindo o Brasil, em meados do século XVIII. Uma dessas medidas foi a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, o que se caracteriza, de acordo com Soares (2002), como um fator externo que interviu no cenário do ensino de língua portuguesa no Brasil.

importante instituição de ensino da época. Além da gramática, o ensino de língua contava com as disciplinas de retórica e poética.

Mesmo após a unificação dessas três áreas em uma disciplina chamada Português, a tradição da gramática, da retórica e da poética perdurou até os anos 1950, quando questões externas foram relevantes para mudanças na educação. Uma dessas questões foi a democratização do direito à escolarização que ampliou a quantidade e mudou o perfil dos estudantes. Esse fator também provocou um aumento da necessidade de professores e um consequente recrutamento menos seletivo desses profissionais. Nesse contexto, houve uma busca crescente por métodos para facilitar a atividade docente, como o uso de livros didáticos com mais exercícios e orientações para os docentes. A gramática, nesse período, passou a ser utilizada nas aulas de Português junto ao estudo de textos e começaram a ser produzidos materiais didáticos que atendessem a esses dois conteúdos.

A história do sistema educacional mostra que a gramática como saber curricular teve um papel central, estando presente não só em práticas escolares, mas também em documentos que tratam sobre a educação. Documentos que orientaram ou reformularam questões do ensino no Brasil ao longo dos anos costumavam abordar com destaque o ensino de gramática. O princípio de uma perspectiva diferente surgiu em documentos educacionais dos anos 1960¹⁰, que começaram a ser influenciados por reflexões oriundas da Linguística.

A inclusão da Linguística nos cursos de Letras no Brasil a partir da década de 1960 foi um marco importante nos estudos sobre a língua, na formação de professores de Língua Portuguesa e nas reflexões sobre o currículo da disciplina Português. Os estudos linguísticos motivaram, ao longo das décadas seguintes, pesquisas sobre diversos aspectos da língua, incluindo questões didáticas. No entanto, esses estudos tiveram influência mais significativa nos âmbito educacional apenas em meados de 1980, quando o país passava pelo período de abertura democrática, após a ditadura militar.

O ensino de língua, durante o governo militar, passou por grandes mudanças, sistematizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), como a alteração do nome da disciplina para *comunicação e expressão* e a mudança nos livros didáticos, com menor ênfase na gramática. De acordo com Soares (2002), esse período configura-se como um hiato no predomínio da gramática no ensino do Português e é dessa época que surge o questionamento sobre ensinar ou não gramática na Educação Básica.

¹⁰ Um dos primeiros documentos que apresentou uma orientação diferente, sugerindo a gramática como um aspecto auxiliar no ensino de Língua Portuguesa, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) (FARACO, 2017).

Contudo, após o fim do governo militar, os estudos desenvolvidos por linguistas repensando o ensino de Português tiveram mais espaço nas discussões sobre educação no Brasil. Em decorrência de novas propostas para a educação brasileira, regulamentadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Nesse documento, que apresenta diretrizes para a educação, as orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa sofreram influência de diferentes correntes linguísticas, predominando uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem.

O predomínio dessa perspectiva é identificado em diversos momentos no documento que enfatizam as práticas de ensino voltadas para o estudo da língua em uso, considerando os gêneros discursivos. Essa concepção pode ser identificada, por exemplo, na apresentação dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em que consta que “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 32).

Os PCNs também marcaram uma nova perspectiva de orientações sobre o ensino de gramática. De acordo com esse documento, a gramática deveria ocupar um lugar secundário nas aulas de Português, como apoio para as práticas de produção e interpretação de texto, reforçando a orientação para o trabalho com textos, como mostra o trecho a seguir:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, 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 terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28).

Esse trecho, além de criticar o ensino tradicional de gramática, desenvolvido no Brasil em época anteriores, também menciona a polêmica sobre a necessidade de ensinar ou não gramática. Ao retomar essa questão, presente no ensino de Português até os dias atuais, os PCNs apresentam outra questionamento levantando a reflexão sobre os objetivos e a metodologia de ensino de gramática. No entanto, não há, nesse documento, um desenvolvimento dessa reflexão nem propostas de como trabalhar a gramática, como observam Vicente e Pilati:

As atividades gramaticais estão diretamente relacionadas às práticas textuais, mas não se observa uma orientação de como devem ser tais práticas. Para alguns professores, essa falta de menção direta ao ensino de gramática, aliada às críticas às

práticas de ensino tradicional, deixou a entender que não haveria mais lugar para o ensino de gramática em sala de aula. (VICENTE; PILATI, 2012, p. 6).

Semelhante às características dos PCNs publicados no final dos anos 1990, outro documento com diretrizes para o ensino foi elaborado e publicado em 2018: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ambos os documentos defendem a prioridade do trabalho com textos em sala de aula e não apresentam informações aprofundadas sobre como desenvolver o trabalho com questões gramaticais. A BNCC reforça a proposta adotada ao assumir “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2018, p. 67). Conteúdos relacionados ao estudo da gramática estão distribuídos em habilidades presentes no Eixo¹¹ da Análise Linguística/Semiótica.

Mesmo com as mudanças ocorridas no ensino brasileiro ao longo dos anos, provocadas por fatores externos ou por novas diretrizes publicadas em documentos oficiais, poucas modificações ocorrem efetivamente na prática escolar. A associação entre “ensino de Língua Portuguesa” e “ensino de gramática” é uma crença comum entre professores e estudantes brasileiros. Em pesquisa desenvolvida nos anos 1990, Neves (2021 [1990]) comprovou essa crença por meio de entrevistas com 170 professores. As entrevistas também mostraram as concepções de gramática identificadas nas práticas dos professores: a concepção de gramática como um conjunto de regras, que a autora caracterizou como gramática normativa, e a noção de gramática como descrição das entidades da língua e suas funções, chamada de gramática descritiva.

Outra reflexão importante, levantada por Neves (2021 [1990]), foram as seguintes questões norteadoras de sua pesquisa: “Pra que se ‘ensina’ a gramática?” e “Para que se ‘usa’ a gramática que é ensinada?”. Esses questionamentos fundamentam diversos estudos mais recentes (FRANCHI, 2006; PILATI *et al.*, 2011; VICENTE; PILATI, 2013; LOBATO, 2015 [2003]; KENEDY, 2016; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; MEDEIROS JUNIOR, 2020; entre outros) que continuam investigando o ensino de gramática, principalmente para elaborar orientações que auxiliem os professores a colocar em prática metodologias alternativas ao ensino tradicional de gramática.

O ensino de gramática, ao longo dos anos, vem sendo caracterizado por metodologias tradicionais, cuja concepção de gramática predominante é a noção de um conjunto sistemático

¹¹ As habilidades do componente curricular Língua Portuguesa estão organizadas em quatro eixos correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018)

de normas. Essa concepção normativa fundamenta diversas crenças, tais como o pressuposto de que existem modalidades da língua melhores do que outras; o estabelecimento de comparações entre as diferentes modalidades; as noções de erros e desvios de linguagem; as regras de bem falar e escrever (FRANCHI, 2006). Essas crenças podem gerar preconceitos linguísticos e não contribuem para a formação de estudantes conscientes e reflexivos, que sabem usar a língua de forma adequada nos diferentes contextos. Ainda sobre o ensino de gramática tradicional, Pilati *et al.* (2011) ressaltam que:

Como consequência, o ensino de gramática, por ter sido bastante influenciado pela tradição gramatical, acabou por adotar essa postura prescritiva ao extremo. A primeira consequência dessa atitude é o fato de as aulas de gramática serem aulas de “como se deve usar a língua”, quando deveriam versar sobre o entendimento de como a língua funciona e sobre a análise das possibilidades que a língua pode oferecer, mesmo dentro da variedade definida como padrão. A segunda consequência é o tratamento dos estudantes como aprendizes da língua e não como os próprios usuários. Há uma troca de valores: em vez de serem ensinados a desenvolver ainda mais suas habilidades linguísticas, os estudantes acabam sendo colocados numa posição de aprendizado passivo, como se desconhecessem completamente a língua que usam no seu dia a dia. (PILATI *et al.*, 2011, p. 403).

Ao colocar em evidência problemas da abordagem tradicional de gramática, as autoras também discutem outras questões importantes, como a necessidade de considerar o conhecimento prévio que os estudantes possuem sobre a língua. Outra questão relevante para repensar o ensino de gramática é o papel do estudante nesse processo de aprendizagem. Metodologias alternativas, como as que serão discutidas a seguir, ressaltam que é fundamental que os alunos participem ativamente da construção dos conhecimentos.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia deste estudo sobre metodologias de ensino de Língua Portuguesa. No início do capítulo, são apresentados os fundamentos da *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, uma proposta alternativa ao ensino tradicional de gramática. Os princípios dessa metodologia fundamentam as oficinas elaboradas para o desenvolvimento desta pesquisa. Na sequência, são descritas a elaboração das oficinas e a organização de atividades com abordagem tradicional.

2 METODOLOGIA

A metodologia desse trabalho caracteriza-se como um estudo comparativo entre duas metodologias de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para desenvolver esse estudo, propõe-se a aplicação de atividades sobre o mesmo conteúdo, mas com abordagens metodológicas diferentes, em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de vislumbrar as contribuições de um trabalho mais científico em relação a metodologias mais tradicionais.

A escolha por turmas do Ensino Fundamental ocorre pelo fato de a pesquisadora, e também professora que aplicou as atividades, ministrar aulas para essa etapa de ensino. A opção por turmas de 9º ano deve-se à maturidade dos alunos em relação aos estudos sobre a sintaxe da língua, pois nos anos anteriores eles têm contato com noções sintáticas básicas. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Chapecó-SC, entre os meses de maio e agosto de 2022.

O perfil das turmas era semelhante, ambas eram do turno matutino, formadas por estudantes brasileiros, sendo que a maioria deles eram estudantes da mesma escola desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. As turmas, compostas por 26 alunos, totalizando 52 participantes da pesquisa, foram nomeadas como “Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas” e “Turma Abordagem Tradicional”. As duas turmas participaram das atividades em suas salas de aula habituais, durante os períodos de aula do componente curricular Língua Portuguesa, em um período de aplicação previsto de 20 horas/aula (5 semanas)¹².

Em uma turma, foram desenvolvidas três oficinas com o objetivo principal de trabalhar a gramática com base nos pressupostos gerativistas e fundamentos da *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017). Na outra turma, foi explorado o mesmo conteúdo a partir de atividades expositivas e exercícios baseados na memorização de nomenclaturas, aspectos representativos de uma abordagem tradicional. A proposta didática aplicada na “Turma Abordagem Tradicional” foi elaborada com base em livros didáticos da coleção Português Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015). Ao final das sequências didáticas desenvolvidas, foi aplicada, nas duas turmas, uma atividade avaliativa, cujos resultados foram utilizados para auxiliar na análise comparativa entre as metodologias de ensino.

¹² As oficinas e as atividades com abordagem tradicional foram planejadas para um período aproximado de 20 horas/aula (5 semanas). Entretanto, o período de aplicação foi maior (14 semanas), devido a fatores externos, como o cronograma de avaliações da secretaria municipal de educação, formações para professores, recesso escolar e outras atividades escolares que interromperam a continuidade da pesquisa em diferentes momentos.

Após a elaboração dos instrumentos utilizados para a coleta de dados nas turmas, essa proposta foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul em fevereiro de 2022. A aprovação do projeto de pesquisa ocorreu em 27 de abril de 2022, depois de realizados os ajustes solicitados no primeiro parecer do CEP, de 10 de março de 2022. Nesse período entre os dois pareceres, foi necessário, além das adequações solicitadas pelo CEP, atender a exigências da Secretaria Municipal de Educação em relação à análise própria de projetos de pesquisas desenvolvidos em escolas do município. A pesquisa foi aplicada somente após a conclusão da apreciação ética e aprovação do CEP, com o seguinte registro CAAE: 55841722.2.0000.5564, de 27 de abril de 2022.

O quadro 3 apresenta, resumidamente, a metodologia proposta para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse quadro, são expostas, de forma comparada, as oficinas elaboradas com base na *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017) e as etapas das atividades pensadas a partir de uma abordagem tradicional, ambas as propostas foram planejadas para serem desenvolvidas no mesmo período (20 horas/aula).

Quadro 3 - Resumo da metodologia da pesquisa

OFICINAS – METODOLOGIA ATIVA	ATIVIDADES – ABORDAGEM TRADICIONAL
20 horas/aula	20 horas/aula
3 oficinas 4 etapas – adaptadas da sequência didática da <i>Aprendizagem Linguística Ativa</i> proposta por Pilati (2017)	5 etapas – adaptadas de livros didáticos da coleção Português Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015)
Primeira etapa: avaliação do conhecimento prévio do aluno Segunda etapa: experiências de descoberta e reflexão linguística Terceira etapa: organização e apresentação das ideias Quarta etapa: aplicação dos conhecimentos em textos	Primeira etapa: apresentação do conteúdo Segunda etapa: atividades Terceira etapa: apresentação do conteúdo “pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto” Quarta etapa: atividades Quinta etapa: leitura e produção textual
Atividade avaliativa	Atividade avaliativa

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A seguir, serão abordadas questões importantes sobre a aprendizagem ativa e, depois, serão apresentadas as metodologias de elaboração das oficinas, da proposta tradicional e da atividade avaliativa.

2.1 APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA

Os estudos da Linguística e de ciências que pesquisam questões relacionadas à aprendizagem podem contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa. Nesse arcabouço científico, algumas teorias ganham destaque devido às suas contribuições para o ensino de língua, como a Teoria Gerativa, que traz conceitos importantes como a Faculdade da Linguagem e a criatividade, características das línguas naturais. Ao considerar esses conceitos para pensar o ensino de língua, adota-se uma concepção de gramática diferente daquela presente na visão de gramática tradicional.

O Gerativismo entende a gramática com um caráter dinâmico e interno (biológico), como explica Lobato (2015 [2003], p. 18): “Gramática, nessa nova percepção, é algo *dinâmico* capaz de explicar a criatividade, típica das línguas naturais, e *interno*, pois corresponde ao desenvolvimento biológico da faculdade mental, a faculdade de linguagem”. A autora compara essa concepção de gramática com a concepção tradicional, considerada uma gramática estática e externa (um conjunto de regras).

Essa distinção feita por Lobato é fundamental para pensar em metodologias de ensino de gramática que reconheçam essa concepção de gramática internalizada, pois isso possibilita levar em consideração os conhecimentos prévios, inatos, que os estudantes têm sobre a língua. Dessa forma, a prática docente não vai mais “ensinar gramática” ao aluno como se esse fosse um conhecimento externo, uma vez que ele já chega à escola utilizando a sua língua, ou seja, ele já possui uma gramática adquirida naturalmente. A aprendizagem da gramática deve ocorrer, então, com outra perspectiva, buscando desenvolver reflexões conscientes sobre fenômenos gramaticais e não apenas memorização de regras e nomenclaturas, como ocorre no ensino tradicional.

Para renovar o ensino de gramática, as propostas didáticas perpassam por essas contribuições dos conhecimentos desenvolvidos pela Linguística e também pelos estudos sobre de novas metodologias de aprendizagem, amparadas em pesquisas sobre a cognição humana. Nesse sentido, destaca-se a aprendizagem ativa como uma alternativa para tornar as atividades gramaticais mais significativas para os estudantes. Essa metodologia prevê o desenvolvimento do aprendiz consciente e mais efetivo, envolvendo os alunos de forma participativa na construção do conhecimento.

Os pressupostos da metodologia ativa estão alicerçados em resultados de pesquisas neurolinguísticas sobre a aprendizagem. Esses estudos buscam compreender, por exemplo,

como o cérebro humano aprende a ler e a escrever, como ocorre o processamento de fenômenos sintáticos, entre outras questões relacionadas aos processos cognitivos (BUCHWEITZ; TEIXEIRA, 2015).

Outro aspecto importante dos estudos cognitivos é o papel da memória no aprendizado. Esses dois conceitos – memória e aprendizado – estão diretamente relacionados. De acordo com Izquierdo (2011, p. 11), “‘Memória’ significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações”, e cada um desses processos tem relação com o aprendizado ou a aprendizagem. A aquisição e a formação de memórias consistem no próprio aprendizado de novas informações e a recuperação dessas memórias só é possível quando essas informações foram aprendidas, ou seja, “Só *lembramos* aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido” (IZQUIERDO, 2011, p. 12).

Conhecimentos sobre a formação, recuperação e tipos de memória são necessários para a compreensão dos desafios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Utilizar essas descobertas sobre a cognição humana é um caminho para analisar como os estudantes aprendem e também para repensar métodos de ensino-aprendizagem. Segundo Cagliari (2009), a memória tem papéis diferentes dependendo do tipo de método, considerando as diferenças entre método de ensino e método de aprendizado.

O autor propõe essa distinção considerando, principalmente, o foco presente em cada método. No método de ensino, identificado nas abordagens tradicionais de ensino de gramática, destaca-se o papel do professor em ensinar, sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que o início desse ensino é visto como uma página em branco que começará a ser escrita a partir do que o professor ensinará. Nesse método, a memória é utilizada como truque para memorizar ou decorar as informações que serão cobradas por meio da repetição de modelos. Uma das principais críticas ao método de ensino é a falta da participação do aprendiz no processo de construção do conhecimento.

O método de aprendizagem, conforme Cagliari (2009), pressupõe o envolvimento do aluno no processo de construção do aprendizado e considera os seus conhecimentos prévios, aspecto que o diferencia substancialmente do método de ensino. Nesse sentido, o aprendiz desenvolve autonomia para tomar decisões a partir das informações adquiridas, ou seja, a memorização dos conhecimentos ocorre por meio de processos de reflexão e não apenas com o objetivo de decorar e reproduzir modelos.

Cagliari (2009) apresenta essa análise sobre o método de ensino e método de aprendizado considerando contextos de alfabetização e destaca a importância do equilíbrio entre a função do professor de ensinar e do aluno de aprender. Nessa mesma perspectiva,

Pilati (2017) faz uma analogia entre a proposta de Cagliari para a alfabetização e as aulas de gramática. Segundo a autora, as aulas de gramática normalmente assemelham-se ao método de ensinar, com atividades de memorização de conceitos e classificações de elementos gramaticais, sem a participação ativa do aluno. Outra semelhança é o fato do conhecimento prévio do aluno normalmente ser desconsiderado. Com base em pressupostos gerativistas, como o inatismo linguístico e a Faculdade da Linguagem, Pilati (2017) defende que os conhecimentos prévios devem ser o ponto de partida das aulas de gramática ou aulas de Língua Portuguesa.

[...] temos um amplo conhecimento linguístico inato. Se partimos dessa hipótese, não iremos olhar nossos alunos como *tabulas rasas* e não iremos “ensinar português” para eles. Considerando tal premissa, iremos torná-los mais conscientes de seu saber linguístico, das características das variedades da língua e podemos auxiliá-los no desenvolvimento de suas habilidades de expressão oral e escrita. (PILATI, 2017, p. 87-88).

Além de partir dos conhecimentos linguísticos inatos dos alunos, Pilati (2017) propõe outros princípios norteadores da metodologia ativa para aulas de Língua Portuguesa, chamada por ela de *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*. Para repensar a aprendizagem desenvolvida nas aulas de gramática, a autora parte dos seguintes princípios, adaptados da obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*, de Bransford *et al.* (2007):

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101).

O primeiro princípio está relacionado aos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre diversas áreas. Em relação ao conhecimento linguístico, esse princípio pode ser associado tanto ao conhecimento linguístico inato, baseado nas noções gerativistas, como nos conhecimentos prévios sobre aspectos linguísticos aprendidos em séries anteriores.

O segundo princípio pressupõe questões cognitivas como a compreensão sobre conhecimento utilizável. Segundo Bransford *et al.* (2007), as pessoas com maiores habilidades em uma área específica desenvolvem competências para fazer relações entre informações significativas e não apenas possuem uma lista de conhecimentos desconexos. Considerando isso e relacionando com os conhecimentos gramaticais, esse princípio aborda o desenvolvimento do conhecimento profundo de fenômenos linguísticos. Para isso, Pilati (2017) sugere que os alunos possam aprender a pensar sobre esses fenômenos por meio de

atividades que os ajudem a identificar os padrões da língua, desenvolver uma compreensão profunda e aprender como utilizar esses conhecimentos.

O terceiro princípio – promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas – fundamenta-se no envolvimento consistente do aluno no processo educativo. O conceito de metacognição é primordial para metodologias que propõem a aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, Bransford *et al.* (2007, p. 30) definem metacognição como “a capacidade de uma pessoa de prever o próprio desempenho em diversas tarefas (por exemplo, até que ponto ela é capaz de se lembrar de diversos estímulos) e de monitorar seus níveis atuais de domínio e compreensão”.

Esse envolvimento ativo dos alunos pode ser promovido por práticas em sala de aula que os mobilizem para poderem participar de forma consciente do processo de aprendizagem. Nesse sentido, nas aulas de gramática, é importante que os alunos tenham contato com a variedade de construções linguísticas para poderem refletir sobre elas e as diferentes possibilidades que a língua oferece. Para que esse conhecimento torne-se consciente, uma alternativa é inserir atividades com materiais concretos.

Pilati (2017) apresenta diversas sugestões, como o uso de materiais recicláveis e tabelas sintáticas. De acordo com a pesquisadora, “o material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais” (PILATI, 2017, p. 109). A autora também reforça a importância da ludicidade e do uso de materiais manipuláveis/concretos para tornar o ensino de gramática mais atrativo e despertar o interesse dos alunos.

A *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* é uma proposta alternativa ao ensino tradicional de gramática que vem sendo estudada e aplicada em diversas pesquisas pelo Brasil (SILVA, 2017; VALERIUS, 2018; TOLEDO, 2019; PIGATTO, 2020; GRAVINA; GAIO, 2020; AMARAL, 2021; ROCHA, 2021; GAIO, 2021; entre outros). Essas pesquisas desenvolvem estudos e propostas didáticas sobre diferentes fenômenos linguísticos, com a intenção de demonstrar, na prática, os princípios da *Aprendizagem Linguística Ativa*.

A professora Pilati, que sistematizou a proposta da *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, também continua desenvolvendo estudos sobre alternativas para o ensino de gramática por meio de projetos, como a *Gramaticoteca*, que busca montar uma coleção de jogos científicos e concretos para auxiliar na aprendizagem ativa de fenômenos gramaticais. Além das pesquisas desenvolvidas na universidade, o projeto da *Gramaticoteca* também é

divulgado em redes sociais, importante ferramenta para difundir essas descobertas e compartilhar com pessoas interessadas e, principalmente, com professores da Educação Básica.

Assim como a metodologia de ensino-aprendizagem apresentada por Pilati (2017), outros pesquisadores do ensino de línguas discutem abordagens alternativas, como Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Na obra *Gramáticas na escola*, as autoras defendem que a experiência em sala de aula deve ser semelhante a um laboratório de estudos linguísticos, em que os alunos possam refletir e criar hipóteses sobre a língua. Nessa proposta, pautada por concepções gerativistas, as autoras apresentam sugestões mais complexas para o trabalho com gramática em sala de aula. Elas propõem a elaboração de gramáticas, ou seja, atividades que promovam reflexões sobre a língua com um olhar científico.

Essa proposta de construção de gramática vai ao encontro da *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, pois ambas são fundamentadas na Teoria Gerativa, valorizam a concepção de gramática internalizada e defendem a necessidade de, no processo de ensino-aprendizagem, proporcionar a participação ativa dos estudantes para tornar explícitos os conhecimentos implícitos que eles já possuem sobre a língua. Essas metodologias alternativas de ensino de língua, principalmente a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*, de Pilati (2017), fundamentam a elaboração das oficinas que serão apresentadas a seguir.

2.2 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas apresentadas a seguir foram elaboradas com o objetivo de trazer metodologias complementares às tradicionais para o ensino de conteúdos gramaticais na Educação Básica. Para isso, o conjunto de atividades que compõem cada oficina está organizado em quatro etapas, adaptadas da sequência didática da *Aprendizagem Linguística Ativa* proposta por Pilati (2017).

A primeira etapa (Avaliação do conhecimento prévio do aluno) tem o intuito de investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo que será estudado, buscando identificar aquilo que eles já conhecem sobre o fenômeno ou se há entendimentos inadequados. Essa etapa é fundamental tanto para o professor como para os alunos reconhecerem o ponto de partida e avaliarem o processo de aprendizagem comparando o conhecimento inicial sobre o tema e aquilo que foi aprendido ao final das atividades.

A segunda etapa (Experiências de descoberta e reflexão linguística) une duas etapas da sequência elaborada por Pilati (2017). As atividades dessa etapa envolvem a análise de dados referentes ao fenômeno estudado e a reflexão sobre esse aspecto linguístico.

Assim como a anterior, a terceira etapa (Organização e apresentação das ideias) também une duas etapas da proposta de Pilati (2017). Essa etapa pretende direcionar a organização e a apresentação das ideias encontradas. O professor pode auxiliar na sistematização dos fenômenos linguísticos analisados. Na sequência, é fundamental que os alunos consigam utilizar esses conhecimentos de forma consciente, por meio da apresentação das ideias que pode ser desenvolvida em produções textuais e com uso de materiais concretos.

A quarta e última etapa (Aplicação dos conhecimentos em textos) tem o objetivo de explorar o aspecto linguístico estudado em textos, para que os alunos reconheçam o fenômeno em situações reais de uso. Nessa etapa, o conhecimento explícito poderá ser desenvolvido em situações complexas como em atividades de leitura, análise ou produção de textos.

2.2.1 Primeira oficina: a identificação do verbo e de seus complementos (argumentos) na oração

O objetivo da primeira oficina é promover a identificação do verbo em uma oração e o seu papel de selecionar argumentos. Considerando que o público alvo corresponde a estudantes do último ano do ensino fundamental (9º ano), espera-se que eles possuam um conhecimento básico sobre a estrutura da oração, uma vez que há habilidades da BNCC sobre esse tópico desde o sétimo ano, como a habilidade (EF07LP07) que propõe “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto)”.

Apesar disso, com as atividades dessa oficina, os alunos podem lembrar a organização de uma oração no PB e identificar os constituintes, recuperando informações referentes às noções de sujeito, adjuntos adverbiais e, em especial, aos conhecimentos sobre verbos e complementos verbais. Dessa forma, os estudantes ativam intuições linguísticas sobre o processo de formação de orações, como os conhecimentos que envolvem o reconhecimento dos papéis desempenhados pelos termos de uma oração.

Além disso, essa oficina busca salientar a importância de trabalhar os constituintes de uma oração para tentar superar os problemas do ensino escolar de sintaxe. Problemas como a ausência da noção de sintagma e a falta de coerência na descrição linguística, citados por

Kenedy (2013), podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem de gramática. Mesmo não utilizando o termo ‘sintagma’¹³, essa oficina pretende abordar essa noção ao trabalhar os constituintes da oração de maneira diferente das gramáticas normativas e livros didáticos, que dão ênfase para as funções sintática.

1. Avaliação do conhecimento prévio do aluno

Nesta primeira etapa, o objetivo é averiguar a percepção dos alunos sobre conhecimentos gramaticais abordados na oficina. O professor pode fazer questões, como as sugeridas a seguir, para os alunos responderem individualmente. É interessante guardar essas respostas para mostrá-las aos estudantes ao final das oficinas e assim realizar um paralelo para refletir com a turma a respeito das percepções iniciais e os conhecimentos desenvolvidos ao longo das atividades.

Quadro 4 – Atividade diagnóstica – Sugestões de questões

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Você considera que sabe ou não a gramática do Português? Por quê? 2) Você sabe a diferença entre frase e oração? 3) Você sabe identificar um verbo? Sublinhe os verbos nas frases abaixo: <ol style="list-style-type: none"> a) Maria andava rapidamente pelo corredor da escola. b) Maria andava triste nos últimos dias. c) Os estudantes plantaram flores no jardim. d) Maria gosta de dias chuvosos. e) Choveu muito no final de semana. f) Choveram perguntas sobre o conteúdo novo. 4) Observe a oração a seguir e responda se ela tem sentido completo:
“A criança quebrou na segunda-feira.” 5) Como são chamados os complementos verbais na gramática tradicional? |
|---|

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

Essas questões possibilitam ao professor identificar diversos aspectos relativos aos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos sobre tópicos gramaticais. O nível de conhecimento dos alunos auxilia o professor a direcionar as atividades e aprofundar ou não determinados assuntos. A primeira questão aborda um aspecto recorrente no ensino, uma vez que é esperado que os alunos respondam que não sabem gramática. No entanto, é importante

¹³ “Formalmente, entendemos os sintagmas como os constituintes de uma frase que juntos formam uma unidade estrutural. Esses constituintes são palavras, conjuntos de palavras, outros sintagmas ou orações. Sabemos que os sintagmas são uma unidade estrutural porque as operações da sintaxe aplicam-se sobre um sintagma.” (KENEDY, 2013, p.75)

apresentá-la para começar a discutir com os alunos como eles podem refletir e ter consciência sobre o seu conhecimento linguístico.

As demais questões abordam noções importantes para o estudo da sintaxe, como a diferença entre frase e oração (segunda questão) e o reconhecimento de verbos (terceira questão). Na terceira questão, o objeto é apresentar sentenças construídas com verbos com diferentes números de argumentos para verificar se os alunos conseguem identificar e lembram o que é um verbo.

Na quarta questão, o professor começa a investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre os complementos verbais. Nessa questão, ao perguntar se a oração “A criança quebrou na sala.” tem sentido completo, espera-se que os alunos percebam que está faltando algum constituinte. É provável que alguém responda “quebrou o quê?”, caso essa dúvida não seja comentada, o professor deve fazer essa pergunta aos alunos para promover a discussão sobre os complementos verbais. O professor pode comentar que alguns verbos precisam de um complemento para a oração ter sentido mais completo. Após essa reflexão proporcionada pela quarta questão, a última pergunta busca verificar se os alunos lembram que os complementos verbais são chamados de objeto direto e objeto indireto.

2. Experiências de descoberta e reflexão linguística

Nesta etapa, são apresentadas orações, cujos verbos foram substituídos por palavras inventadas para desafiar os alunos a reconhecerem essa classe morfológica. Essa atividade foi elaborada conforme uma das sugestões de Pilati (2017) que aborda o “Reconhecimento das classes de palavras independentemente do conteúdo semântico (vocábulo desconhecido em estrutura sintática adequada)”.

As orações sugeridas a seguir apresentam predicados verbais e diferentes tipos de verbos em relação ao número de argumentos selecionados.

Quadro 5 - Sugestões de orações

<p>Eu seflei duas maçãs. Todos panadizam em um mundo melhor. A professora duplina novas músicas aos alunos. O menino bledeu no primeiro dia do ano.</p>
--

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

Após apresentar as orações aos alunos, o professor pode fazer os seguintes questionamentos para promover reflexões sobre os verbos, estruturas analisadas nesta atividade.

Quadro 6 - Sugestões de questões

1) Quais são as palavras que parecem estranhas?
2) Você consegue identificar a que classe de palavras esses elementos pertencem?
3) Pense em possíveis significados para as palavras inventadas em cada oração.

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

3. Organização e apresentação das ideias

O objetivo desta etapa é organizar as reflexões desenvolvidas anteriormente para sistematizar os conhecimentos a respeito dos verbos e seus complementos. O professor apresenta o modelo de tabela sintática com a ordem básica do Português (Sujeito – Verbo – Objeto – Adjunto adverbial) e a preenche, em conjunto com os alunos, com as orações da etapa 2, como exemplificado abaixo.

Quadro 7 - Sugestão de atividade: Tabela Sintática

SUJEITO	VERBO	OBJETO	ADJUNTO ADVERBIAL
Eu	seflei	duas maçãs	
Todos	panadizam	em um mundo melhor	
A professora	duplina	[novas músicas] [aos alunos]	
O menino	bledeu		no primeiro dia do ano

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

Nesse momento, durante a organização dos sintagmas na tabela sintática, o professor pode revisar os sintagmas de uma oração, enfatizando os verbos e os complementos verbais. As tabelas sintáticas possuem um importante papel nas aulas de gramática, pois auxiliam, segundo Pilati (2017), no desenvolvimento da consciência sintática ao representar estruturas básicas de forma concreta e visual. Além disso, esse recurso possibilita a visualização de diferentes conceitos sintáticos e as relações entre eles.

Em seguida, em grupos, os alunos devem construir suas tabelas com novos exemplos de orações, utilizando os mesmos verbos inventados, sendo possível mudar pessoa, número, tempo e modo verbais. Ao final desta atividade, é realizado um momento de compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos entre os grupos e as tabelas podem ser

expostas na sala de aula. A seguir, o modelo da tabela apenas com os verbos inventados no infinitivo para auxiliar os alunos a elaborarem as novas sentenças.

Quadro 8 - Modelo de Tabela Sintática

SUJEITO	VERBO	OBJETO	ADJUNTO ADVERBIAL
	seflar		
	panadizar		
	duplinar		
	bleder		

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

Para o desenvolvimento das tabelas, podem ser utilizados materiais concretos, a fim de desenvolver a consciência sintática e facilitar a visualização de estruturas básicas da sintaxe do Português. O uso de material concreto é importante para motivar a aprendizagem ativa e estimular a compreensão dos fenômenos gramaticais, como defende Pilati na obra *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (2017).

Após as apresentações das tabelas e análises dos exemplos criados pelos alunos, o professor pode apresentar uma sistematização sobre os conteúdos estudados nesta primeira oficina, destacando os verbos e seus complementos (objeto direto e objeto indireto).

4. Aplicação dos conhecimentos em textos

A proposta desta etapa é que os alunos reconheçam aspectos gramaticais em textos, a fim de que identifiquem, em situações de uso real da língua, os conhecimentos linguísticos estudados nas etapas anteriores. O professor pode solicitar aos alunos que reflitam novamente sobre as questões iniciais (Você considera que sabe ou não a gramática do Português? Você sabe a diferença entre frase e oração?). Dessa vez, as questões podem ser comentadas oralmente e em conjunto, para que os alunos possam compartilhar suas percepções. Nesse momento, o professor deve destacar a importância de reconhecer aspectos linguísticos, em especial os conhecimentos sintáticos, para ler, produzir e compreender diferentes textos.

Para exemplificar essa relação entre aspectos sintáticos e textos, nesta atividade, pode ser utilizada a música “Paciência” (Anexo A), de Lenine. A sugestão dessa música foi motivada pelos diversos exemplos de verbos e complementos que podem ser identificados em sua letra, como as construções “pede um pouco mais de calma”, “espera a cura do mal”, “espera de nós um pouco mais de paciência”, entre outras.

O professor pode passar a música para os alunos ouvirem e refletir sobre o conteúdo da letra no início ou ao final da atividade. Para reconhecer os conhecimentos estudados durante a oficina, os alunos recebem um trecho ou a letra inteira impressa e devem identificar verbos e complementos verbais. Após identificá-los e anotá-los no caderno, o professor pode fazer um momento de discussão, solicitando aos alunos o que encontraram e anotando no quadro para uma reflexão coletiva. Caso sejam identificados fenômenos não enfatizados na oficina, como os verbos de ligação, o professor pode salientar que eles serão estudados em outro momento.

2.2.2 Resumo da primeira oficina

Quadro 9 - Resumo da primeira oficina

Etapa	Objetivo	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Materiais e sugestões
Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Averiguar a percepção dos estudantes sobre conhecimentos gramaticais abordados na oficina.	- Concepções de gramática; - Frase e oração; - Verbos; - Complementos verbais.	1. Os estudantes realizarão individualmente uma atividade diagnóstica com perguntas sobre os conteúdos abordados nesta oficina; 2. É importante que a atividade seja desenvolvida sem o auxílio do professor para verificar os conhecimentos prévios dos estudantes.	- Folhas para impressão das perguntas.
Experiências de descoberta e reflexão linguística	Promover o reconhecimento da classe morfológica “verbo”.	- Verbos	1. Apresentar aos estudantes orações com verbos substituídos por palavras inventadas; 2. Propor questões para identificar as palavras inventadas e refletir sobre os verbos.	- Folhas para impressão das orações ou quadro e canetas. - As questões para reflexão podem ser feitas oralmente.
Organização e apresentação das ideias	Sistematizar os conhecimentos a respeito dos verbos e seus complementos	- Verbos; - Complementos verbais; - Sujeito; - Adjunto adverbial.	1. Apresentar a tabela sintática com a ordem básica do Português (Sujeito – Verbo – Objeto – Adjunto adverbial); 2. Preencher, em conjunto com os estudantes, a tabela com as orações trabalhadas na etapa anterior; 3. Em grupos, os estudantes devem construir suas tabelas sintáticas com novos exemplos de orações, utilizando os mesmos verbos inventados. 4. Os estudantes podem compartilhar as tabelas sintáticas e expor na sala de aula.	- Quadro e canetas; - Folhas coloridas ou cartolinas, canetas e régua para a confecção das tabelas sintáticas pelos estudantes; - Sugestão: durante o preenchimento da tabela sintática, o professor pode revisar os sintagmas de uma oração.
Aplicação dos conhecimentos em textos	Reconhecer os aspectos gramaticais estudados em textos	- Verbos; - Complementos verbais.	1. Retomar as questões da atividade diagnóstica para refletir sobre a importância de conhecer aspectos gramaticais para ler, produzir e compreender diferentes textos; 2. Propor a identificação de verbos e de seus complementos em uma letra de música.	- Sugestão: letra da música “Paciência”, de Lenine; - Caixa de som para reproduzir a música.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.2.3 Segunda oficina: identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB

Após abordar os principais constituintes da oração na primeira oficina, a segunda tem o objetivo de explorar as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico no PB, trabalhando um aspecto sintático mais específico. Como indicam diversos estudos (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986; GALVES, 1989; FARRELL, 1990; CYRINO, 1994), o PB é uma língua de objeto nulo, ou seja, há uma frequência alta da categoria vazia como objeto anafórico e uma queda no uso dos clíticos. Além dessas duas possibilidades – objeto nulo e clíticos -, há também o uso de pronomes plenos e sintagmas nominais.

Nesta oficina, os alunos devem identificar esses diferentes tipos de objeto anafórico no PB e a importância dessas estruturas na coesão textual. Esse recurso é citado em diferentes habilidades da BNCC¹⁴, como nas habilidades (EF07LP12)¹⁵, (EF07LP13)¹⁶ e (EF89LP29)¹⁷, demonstrando sua relevância como recurso coesivo e mecanismo de progressão temática.

1. Avaliação do conhecimento prévio do aluno

A intenção, nesta etapa, é verificar se os alunos reconhecem objetos anafóricos como complementos verbais. Para isso, o professor apresenta trechos com objetos anafóricos e busca verificar se os alunos reconhecem essas estruturas como complementos verbais. Podem ser apresentados cinco trechos, todos com objetos anafóricos, representando as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico no PB.

¹⁴ As habilidades da BNCC são identificadas por um código alfanumérico composto por: um par de letras que indica a etapa (EF = Ensino Fundamental); um par de números que indica o(s) ano(s) a que se refere a habilidade; um par de letras que indica o componente curricular (LP = Língua Portuguesa); e um par de número que indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (BRASIL, 2018).

¹⁵ **(EF07LP12)** Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

¹⁶ **(EF07LP13)** Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

¹⁷ **(EF89LP29)** Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

Quadro 10 - Sugestões de trechos com objetos anafóricos

Orientação: Após ler cada trecho, identifique os verbos e os complementos verbais.

Trecho 1: “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com **as emoções** e até mesmo controlá-**las**, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”

(CVV. Benefícios da música para a saúde mental. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/blog/beneficios-da-musica-para-saude-mental/>. Acesso em: 2 fev. 2022)

Trecho 2: “Com o tempo, os resultados foram ainda melhores: ele começou a interagir com **as pessoas**, a cumprimentá-**las** e a procurá-**las** também – tudo reflexo da música dentro da vida do menino.”

(G1. Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico. Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/06/musica-acalma-ajuda-na-atividade-fisica-e-tambem-pode-aliviar-dores.html>. Acesso em: 4 jan. 2022)

Trecho 3: (Situação: diálogo entre duas amigas)

- Maria, ontem eu deixei meu **livro** lá na sua casa, mais tarde vou passar para pegar.

Trecho 4: (Situação: diálogo entre uma mãe e filho)

- Pedro, onde está o **cachorro**?

- Eu levei **ele** para fora de casa de manhã.

Trecho 5:

Maria procurou **seu estojo** na escola, mas tinha deixado **seu estojo** na casa da sua amiga.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os dois primeiros trechos exemplificam o uso dos clíticos (pronomes oblíquos) na posição de objeto anafórico. O terceiro, o quarto e o quinto trechos apresentam, respectivamente, objeto nulo, pronome pleno e sintagma nominal (sintagma nominal lexical idêntico, sintagma nominal com determinante ou complemento modificado, ou expressão sinônima).

2. Experiências de descoberta e reflexão linguística

Nesta etapa, os trechos lidos na etapa anterior continuam a ser analisados, a fim de refletir sobre os objetos anafóricos. Caso os alunos não tenham identificado as estruturas solicitadas, o professor deve auxiliá-los, destacando as seguintes construções e explicando que são exemplos de objetos anafóricos:

Quadro 11 - Exemplos de objetos anafóricos

Trecho 1: “controlá-las” Trecho 2: “cumprimentá-las” e “procurá-las”	Trecho 3: “pegar ___” Trecho 4: “leve ele” Trecho 5: “deixado seu estojo”
---	---

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O professor pode fazer as seguintes perguntas:

Quadro 12 - Sugestões de questões

<p>1) No trecho 1 e no trecho 2, é possível encontrar a estrutura ‘las’. Quais palavras essas estruturas estão substituindo?</p> <p>2) Na sua opinião, por que foram usadas essas construções?</p> <p>3) Leia as orações abaixo e marque com um X as que você acha aceitáveis na Língua Portuguesa:</p> <p>a) () Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentá-las e a procurá-las também.</p> <p>b) () Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar elas e a procurar elas também.</p> <p>c) () Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar e a procurar também.</p> <p>d) () Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar as pessoas e a procurar as pessoas também.</p> <p>4) Se você não marcou alguma das orações anteriores, tente explicar por que achou estranha.</p> <p>5) Qual a diferença entre os textos e as situações dos trechos 1 e 2 comparados aos trechos 3, 4 e 5?</p> <p>6) No trecho 4, imagine que o filho é uma criança com aproximadamente 5 anos, ou seja, em idade pré-escolar. Você acha que ele poderia ter respondido “Eu o levei para fora de casa de manhã” com naturalidade?</p>
--

Fonte: elaborado pela autora (2022).

3. Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa, os alunos devem organizar e apresentar os fenômenos discutidos na etapa anterior por meio da participação em um jogo sobre as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico. O professor pode auxiliar na sistematização desse conhecimento, destacando que a função de objeto anafórico pode ser ocupada por diferentes estruturas, como um pronome oblíquo, um pronome reto, um sintagma nominal ou uma categoria vazia. Essa discussão deve ser feita com a participação dos alunos, retomando as percepções da etapa anterior. O professor pode fazer anotações no quadro.

Após a sistematização, é proposto um jogo para que os alunos possam externalizar os conhecimentos. Antes de realizar o jogo, é necessário fazer uma atividade, chamada de atividade de preparação, com situações representando diferentes contextos (formais e informais). Essas situações devem conter textos com objetos anafóricos e nesses textos deve haver uma lacuna onde seria o objeto anafórico para que o estudante possa escolher uma das quatro possibilidades de objeto anafórico. A orientação inicial dessa atividade de preparação deve ser: responda à pergunta “Das quatro opções, qual você acha que a maioria dos falantes/escritores de Língua Portuguesa utilizaria como preferência?”.

Para a realização do jogo, a turma deve ser dividida em dois grupos. O jogo envolve dois momentos: primeiro, o sorteio de uma situação (as mesmas situações que estão na atividade de preparação) e de uma das quatro possibilidades de preenchimento do objeto anafórico; segundo, a resposta a três questões que valem um ponto cada (três pontos por rodada). Cada grupo deve escolher um representante para falar pela equipe em cada rodada.

Após os sorteios, a equipe tem 1 minuto para conversar e ajudar o representante a formular as respostas. Para conseguir os três pontos, o grupo deve saber montar a sentença corretamente (conjugar o verbo e utilizar a possibilidade de objeto anafórico sorteada), saber justificar o uso da possibilidade sorteada e verificar se a opção sorteada foi a escolhida pela maioria da turma na atividade de preparação. As regras do jogo estão resumidas no quadro 13, apresentado a seguir:

Quadro 13 - Regras do jogo dos objetos anafóricos

REGRAS DO JOGO
1ª etapa: atividade de preparação
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dois grupos; ➤ Dois momentos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sorteio de uma situação e sorteio de uma das quatro possibilidades de preenchimento do objeto anafórico</i> • <i>Resposta a três questões que valem um ponto cada (três pontos por rodada):</i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Montar a sentença corretamente (conjugando o verbo e utilizando a possibilidade de objeto anafórico sorteada) 2. Justificar o uso da possibilidade sorteada 3. Verificar se a opção sorteada foi a escolhida pela maioria da turma na atividade de preparação ➤ Após os sorteios, a equipe teria 1 minuto para conversar e ajudar o representante a formular as respostas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A proposta do jogo tem o objetivo principal de estimular a aprendizagem ativa, em que os estudantes possam participar da construção do conhecimento e possam refletir sobre fenômenos da sua língua. Em momentos como esse, os alunos têm a oportunidade de criar hipóteses sobre o funcionamento da língua e desenvolver reflexões a partir de contribuições da Linguística, como defendem Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). A aula de Português deve ser, segundo as autoras, uma oportunidade para analisar a língua como um fenômeno natural com sua diversidade.

4. Aplicação dos conhecimentos em textos

A proposta desta etapa é que os alunos percebam aspectos gramaticais em textos, a fim de que identifiquem os conhecimentos linguísticos estudados em situações de uso real da língua. Nesta etapa, após a realização do jogo, os conhecimentos gramaticais sobre o objeto anafórico são colocados em prática com o auxílio do texto “Benefícios da música para a saúde mental” (Anexo B). Inicialmente, é feita a leitura do texto, pode ser realizada uma leitura coletiva, com a partição dos alunos. Em seguida, o professor pode promover um momento de reflexões e impressões sobre a leitura e, depois, de observação dos seguintes trechos, nos quais é possível encontrar o uso dos clíticos como objeto anafórico.

Quadro 14 - Trechos com objetos anafóricos

TRECHOS COM OBJETOS ANAFÓRICOS

Trecho 1: “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-las, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”

Trecho 2: “Geralmente, nós escolhemos músicas que ou combinem com o nosso estado emocional atual – o que pode nos manter em um estado de tristeza, raiva ou ansiedade, dependendo da situação, por mais tempo que o necessário – ou que possam nos ajudar a mudá-lo para melhor.”

Trecho 3: “Lembre-se de que ninguém mais precisa ler ou ouvir a sua criação, por isso, use-a com liberdade para processar as suas emoções.”

Trecho 4: “Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-la a seu favor ao escolher integrá-la à sua rotina diária.”

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após a leitura, é proposta a reescrita de cada trecho fazendo a substituição do clítico por outra opção de preenchimento do objeto anafórico, conforme os exemplos a seguir:

Quadro 15 - Sugestão de atividade - Exemplos de reescrita

Trecho 1: “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-las, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”

Reescrita do trecho 1 usando pronome pleno: “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlar elas, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”

Trecho 4: “Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-la a seu favor ao escolher integrá-la à sua rotina diária.”

Reescrita do trecho 4 usando objeto nulo: “Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usar a seu favor ao escolher integrar à sua rotina diária.”

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após a reescrita de cada trecho, os alunos devem explicar (escrever no caderno ou comentar oralmente) qual opção escolheram para fazer a substituição. Dessa forma, podem utilizar o conhecimento linguístico estudado de forma explícita e verificar como as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico se realizam em textos.

2.2.4 Resumo da segunda oficina

Quadro 16 - Resumo da segunda oficina

Etapa	Objetivo	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Materiais e sugestões
Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Verificar se os alunos reconhecem objetos anafóricos como complementos verbais.	- Verbos; - Complementos verbais; - Objetos anafóricos.	1. Apresentar trechos de diferentes gêneros textuais com objetos anafóricos para que os alunos identifiquem os complementos verbais em cada trecho.	- Folhas para impressão dos trechos. - Sugestão: a atividade pode ser feita em grupos ou individualmente.
Experiências de descoberta e reflexão linguística	Promover reflexões sobre os objetos anafóricos.	- Objetos anafóricos	1. Continuar analisando os trechos da etapa anterior. Caso os estudantes não tenham identificados os objetos anafóricos, o professor pode auxiliá-los; 2. Propor questões para refletir sobre as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico no PB.	- Quadro e canetas.

Organização e apresentação das ideias	Sistematizar os conhecimentos sobre objetos anafóricos por meio de um jogo	- Objetos anafóricos	<p>1. Sistematizar, com o auxílio da participação dos estudantes, os conhecimentos sobre as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico no PB, fazendo anotações no quadro;</p> <p>2. Propor um jogo sobre os objetos anafóricos;</p> <p>3. Antes de realizar o jogo, é necessário fazer uma atividade, chamada de atividade de preparação, com situações representando diferentes contextos (formais e informais)</p> <p>4. Para a realização do jogo, a turma deve ser dividida em dois grupos. O jogo envolve dois momentos: primeiro, o sorteio de uma situação (as mesmas situações que estão na atividade de preparação) e de uma das quatro possibilidades de preenchimento do objeto anafórico; segundo, a reposta a três questões que valem um ponto cada (três pontos por rodada). Cada grupo deve escolher um representante para falar pela equipe em cada rodada. Após os sorteios, a equipe tem 1 minuto para conversar e ajudar o representante a formular as respostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro e canetas; - Folhas para a impressão da atividade de preparação do jogo; - Folhas coloridas para os itens sorteados no jogo; - Recurso multimídia para projetar as situações do jogo.
Aplicação dos conhecimentos em textos	Reconhecer os aspectos gramaticais estudados em textos	- Objetos anafóricos	<p>1. Propor a identificação de objetos anafóricos em um texto.</p> <p>2. Após identificar os objetos anafóricos, os estudantes devem tentar reescrever os trechos substituindo o clítico por outra opção de preenchimento do objeto anafórico;</p> <p>3. Após a reescrita de cada trecho, os alunos devem explicar (escrever no caderno ou comentar oralmente) qual opção escolheram para fazer a substituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas para a impressão do texto; - Sugestão: texto “Benefícios da música para a saúde mental”;

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.2.5 Terceira oficina: os clíticos como opção da norma padrão

A terceira oficina é uma continuação da segunda e tem o objetivo de levar os alunos a reconhecerem os clíticos, uma das possibilidades de preenchimento do objeto anafórico, como a opção da norma padrão. Essas atividades possibilitam reflexões sobre a diversidade

linguística, em especial sobre as diferenças linguísticas encontradas em situações com diferentes graus de formalidade. Essa discussão é indispensável para destacar a necessidade do uso de uma determinada estrutura (os clíticos) em contextos mais formais que exigem a norma padrão.

Essa oficina também destaca a importância de um ensino de gramática com metodologias mais eficientes, observando os diferentes usos da língua. Em relação ao fenômeno em estudo, diversos trabalhos (OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015; SOUZA, 2015; XAVIER, 2015; CABRAL, 2016; ARMANDO, 2018; CASAGRANDE; ROSSI, 2018; TRAJANO, 2018; RODRIGUES-COELHO, 2019; AGUIAR, 2020) apontam que, apesar de a manutenção dos clíticos no PB ser resultado do ensino formal, esse ensino não é efetivo, pois, mesmo após a escolarização, os alunos apresentam dificuldades em relação ao uso das possibilidades de objeto anafórico.

1. Avaliação do conhecimento prévio do aluno

Nesta etapa, é avaliado o conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso das diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico, enfatizando os pronomes oblíquos (clíticos) como opção de textos mais formais que solicitam o uso da norma padrão. Para isso, os alunos devem ler a reportagem “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico” (Anexo C). Após a leitura, o professor pode fazer os seguintes questionamentos:

Quadro 17 - Sugestões de questões

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Você identificou os objetos anafóricos no texto lido? 2) Dentre as possibilidades de objeto anafórico, qual predomina nesse texto? 3) Levante hipóteses sobre o porquê da escolha desse tipo de objeto anafórico. 4) Você acha que a reportagem é um tipo de texto que exige uma linguagem mais formal ou mais informal? |
|--|

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2. Experiências de descoberta e reflexão linguística

Nesta etapa, o professor pode levantar questões para discutir as diferenças entre situações e textos que exigem uma linguagem mais formal ou mais informal, destacando que há diversos aspectos gramaticais que mudam dependendo do grau de formalidade, como o caso dos objetos anafóricos. É possível refletir, também, sobre as diferenças entre as

modalidades oral e escrita da língua e a relação com a formalidade. As questões a seguir são exemplos para auxiliar nas reflexões:

Quadro 18 - Sugestões de questões

- 1) Se o título da reportagem (“Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico”) fosse o tema de um podcast direcionado a jovens, como você acha que seria a linguagem?
- 2) Pense em alguns tipos de textos orais e em outros escritos e analise quais apresentam uma linguagem mais formal ou mais informal.
- 3) Reflita sobre o fenômeno estudado nas oficinas e levante hipóteses sobre a importância de conhecer as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

3. Organização e apresentação das ideias

Nesta etapa, para promover a aprendizagem ativa e desenvolver a metacognição, os alunos devem, em duplas, criar uma situação formal e outra informal. Para cada situação, eles devem escrever orações, utilizando objetos anafóricos, e explicar cada uso. Nesta atividade, os alunos podem organizar seus conhecimentos sobre o tópico estudado e identificar possíveis dúvidas. Espera-se que os estudantes consigam reconhecer as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico de acordo com os diferentes contextos de usos.

4. Aplicação dos conhecimentos em textos

Considerando que os alunos já conhecem gêneros textuais relacionados à tipologia argumentativa, como o artigo de opinião, presente na BNCC para esse público, nesta etapa é solicitada a produção de um texto argumentativo sobre a importância da música na vida das pessoas. Nesse texto, os alunos devem utilizar objetos anafóricos, pelo menos uma vez em cada parágrafo, a fim de exercitar a consciência sintática sobre o fenômeno estudado ao longo das oficinas.

2.2.6 Resumo da terceira oficina

Quadro 19 - Resumo da terceira oficina

Etapa	Objetivo	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Materiais e sugestões
Avaliação do conhecimento prévio do aluno	Averiguar o conhecimento dos estudantes em relação ao uso das diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico.	- Objetos anafóricos	1. Os estudantes realizarão a leitura de um texto formal; 2. Propor questionamentos relativos aos objetos anafóricos presentes no texto e ao grau de formalidade da linguagem utilizada.	- Folhas para impressão do texto. - Sugestão de texto: reportagem “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico”
Experiências de descoberta e reflexão linguística	Promover reflexões sobre o uso de objetos anafóricos.	- Objetos anafóricos	1. Propor questões para refletir sobre a relação entre o grau de formalidade de textos e o uso das diferentes possibilidades de objeto anafórico no PB; 2. Desafiar os estudantes a pensarem em hipóteses sobre a importância de conhecer as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico.	- Quadro e canetas; - Sugestão: as reflexões sobre as hipóteses podem ser feitas oralmente.
Organização e apresentação das ideias	Sistematizar os conhecimentos sobre objetos anafóricos	- Objetos anafóricos	1. Os estudantes devem, em duplas, criar uma situação formal e outra informal. Para cada situação, eles devem escrever orações, utilizando objetos anafóricos, e explicar cada uso; 2. Nesta atividade, os alunos podem organizar seus conhecimentos sobre o tópico estudado e identificar possíveis dúvidas.	- Folhas e canetas;
Aplicação dos conhecimentos em textos	Propor a escrita de um artigo de opinião	- Objetos anafóricos; - Artigo de opinião.	1. Solicitar a produção de um artigo de opinião sobre um tema abordado anteriormente; 2. Propor o uso de objetos anafóricos, pelo menos uma vez em cada parágrafo, a fim de exercitar a consciência sintática sobre o fenômeno estudado ao longo das oficinas.	- Sugestão de tema: a importância da música na vida das pessoas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.3 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS

As atividades elaboradas para serem desenvolvidas na Turma Abordagem Tradicional seguem uma perspectiva de ensino gramatical tradicional. Essas atividades estão organizadas em uma sequência didática com cinco etapas que serão apresentadas a seguir. Os conceitos, exemplos e atividades apresentados a seguir foram adaptados dos livros didáticos da coleção Português Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015). A descrição detalhada dessas atividades pode ser encontrada no Apêndice A.

2.3.1 Primeira etapa: apresentação do conteúdo

A primeira etapa tem o objetivo de apresentar aos alunos os principais conceitos da sintaxe do PB, como as definições de sujeito, verbo, complementos verbais e adjuntos adverbiais. No primeiro momento, o professor deve expor os conceitos referentes à estrutura da oração no PB e apresentar exemplos, destacando, principalmente, os verbos e os complementos verbais.

2.3.2 Segunda etapa: atividades

Nesta etapa, os alunos aplicam os conceitos estudados na etapa anterior em atividades como exemplificado a seguir.

Quadro 20 - Exemplos de atividades

1. Identifique o sujeito nas orações abaixo:
 - a) Os livros de Português estão na biblioteca.
 - b) O menino derrubou suco no sofá.

2. Sublinhe os verbos nas orações abaixo e classifique os complementos verbais como objeto direto ou objeto indireto:
 - a) Maria leu três livros nas férias.
 - b) Ele deixou o celular em casa.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.3.3 Terceira etapa: apresentação do conteúdo “pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto”

Nesta etapa, são apresentadas aos alunos funções dos pronomes pessoais, destacando que eles podem desempenhar as funções de sujeito e de objeto. Deve-se enfatizar que os pronomes pessoais do caso reto são usados na função de sujeito e os do caso oblíquo na função de objeto.

2.3.4 Quarta etapa: atividades

O objetivo da quarta etapa é propor atividades sobre os pronomes oblíquos na função de objeto. Essas atividades são caracterizadas por exercícios de memorização de conceitos estudados na etapa anterior. De acordo com as propostas que seguem uma perspectiva tradicional de ensino, essas atividades não são pensadas para promover a reflexão dos fenômenos analisados.

2.3.5 Quinta etapa: leitura e produção textual

A quinta etapa tem o objetivo de relacionar o conteúdo estudado com a leitura e a produção de textos. Inicialmente, é feita a leitura do texto “Benefícios da música para a saúde mental” (Anexo B), a fim de introduzir o tema que será abordado na produção textual. Esse texto também possibilita a abordagem do conteúdo “objetos anafóricos” em situações reais de uso da língua. Para isso, o professor pode propor a seguinte atividade aos alunos:

Quadro 21 - Sugestão de atividade

1. Observe os pronomes destacados e identifique no texto a que termos eles se referem:
 - a) “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-**las**, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”
 - b) “Geralmente, nós escolhemos músicas que ou combinem com o nosso estado emocional atual – o que pode nos manter em um estado de tristeza, raiva ou ansiedade, dependendo da situação, por mais tempo que o necessário – ou que possam nos ajudar a mudá-**lo** para melhor.”
 - c) “Lembre-se de que ninguém mais precisa ler ou ouvir a sua criação, por isso, use-**a** com liberdade para processar as suas emoções.”
 - d) “Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-**la** a seu favor ao escolher integrá-**la** à sua rotina diária.”

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após essa atividade, deve ser feita a proposta de uma produção de um texto argumentativo sobre a importância da música na vida das pessoas. Nesse texto, os alunos devem utilizar pronomes oblíquos na função de objeto, pelo menos uma vez em cada parágrafo, a fim de exercitar o conteúdo estudado.

2.3.6 Resumo das atividades tradicionais

Quadro 22 - Resumo das atividades tradicionais

Etapa	Objetivo	Conteúdos	Procedimentos metodológicos	Materiais e sugestões
Apresentação do conteúdo	Apresentar os principais conceitos da sintaxe do PB.	- Frase e oração; - Verbos; - Complementos verbais; - Sujeito; - Adjunto adverbial.	1. Expor os conceitos referentes à estrutura da oração no PB; 2. Apresentar exemplos, destacando os verbos e os complementos verbais.	- Quadro e canetas.
Atividades	Aplicar os principais conceitos da sintaxe do PB.	- Frase e oração; - Verbos; - Complementos verbais; - Sujeito; - Adjunto adverbial.	1. Propor atividades de identificação dos conceitos estudados na etapa anterior.	- Quadro e canetas ou folhas para a impressão das atividades.
Apresentação do conteúdo	Apresentar as funções dos pronomes pessoais	- Pronomes pessoais; - Objetos anafóricos.	1. Expor aos estudantes funções dos pronomes pessoais, destacando que eles podem desempenhar as funções de sujeito e de objeto. 2. Apresentar as possibilidades de objeto anafórico no PB.	- Quadro e canetas.
Atividades	Propor atividades sobre os pronomes oblíquos na função de objeto.	- Objetos anafóricos.	1. Propor atividades sobre as funções dos pronomes pessoais e sobre objetos anafóricos.	- Quadro e canetas ou folhas para a impressão das atividades.
Aplicação dos conhecimentos em textos	Propor a escrita de um artigo de opinião	- Objetos anafóricos; - Artigo de opinião.	1. Os estudantes realizarão a leitura de textos com objetos anafóricos. Após a leitura, deverão identificar o referente dos objetos anafóricos já destacados no texto. 2. Solicitar a produção de um artigo de opinião sobre um tema abordado anteriormente; 2. Propor o uso de objetos anafóricos, pelo menos uma vez em cada parágrafo.	- Folhas para impressão dos textos. - Sugestões de textos: reportagens “Benefícios da música para a saúde mental” e “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico”; - Sugestão de tema: a importância da música na vida das pessoas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.4 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO

Ao final do desenvolvimento das oficinas e das atividades com abordagem tradicional, é aplicada uma atividade avaliativa nas duas turmas. O objetivo dessa avaliação é obter dados para auxiliar na comparação entre as duas metodologias de ensino. Todos os alunos realizam o mesmo teste com questões sobre os aspectos linguísticos estudados durante esta pesquisa.

Quadro 23 - Atividade avaliativa

ATIVIDADE AVALIATIVA

Leia as orações no quadro abaixo e responda às questões de 1 a 3.

- | |
|--|
| <p>a) Aquela música quebrou o silêncio na escola.</p> <p>b) Na pré-história, o ser humano já produzia música.</p> <p>c) Os chineses acreditavam no poder mágico da música.</p> <p>d) Os novos instrumentos chegaram ontem.</p> <p>e) A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.</p> |
|--|

- Identifique os verbos em cada uma das orações e escreva quantos verbos você encontrou no total:

- Escreva os verbos que você encontrou:

- Observe cada oração e responda se há complemento verbal ou não. Se houver, copie o complemento:
 - Aquela música quebrou o silêncio na escola.
() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____
 - Na pré-história, o ser humano já produzia música.
() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____
 - Os chineses acreditavam no poder mágico da música.
() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____
 - Os novos instrumentos chegaram ontem.
() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____
 - A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.
() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

4. O texto a seguir está com algumas lacunas. Faça a leitura e responda as questões.

Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos?

Os músculos são fábricas de proteínas, substâncias importantes para o funcionamento do organismo e para a criação de novos tecidos, como pele, ossos e mais músculos. Para **(incentivar)**_____ a produzir essas proteínas, é preciso **(exercitar)**____. Cheias de proteínas, as células dos músculos vão ficando maiores e mais pesadas.

(Recreio, 25/2/2010, p. 4)

a) Reescreva a oração com as lacunas, completando-as. Faça as adaptações necessárias.

b) Você utilizou uma construção linguística para completar as lacunas e essa construção está substituindo algo já dito. A que palavra(s) ela se refere?

c) Por que você utilizou essa construção para completar as lacunas?

5. Leia as afirmações abaixo e avalie se elas são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () “Os novos alunos chegaram hoje na escola, vamos ajudar eles.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- b) () “Fiz um desenho lindo e vou mostrá-lo para você amanhã.” Essa frase provavelmente não faria parte de um diálogo informal entre amigos.
- c) () “A letra dessa música é encantadora, por isso a escrevi em meu caderno.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- d) () “O cantor chegará hoje à noite e eu vou buscar ele no aeroporto.” Essa frase não está adequada para um diálogo informal.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A três primeiras questões foram planejadas para verificar o conhecimento dos estudantes em relação à identificação de verbos e de seus complementos. A quarta e a quinta questão abordam as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico, enfatizando a relação entre a escolha entre essas possibilidades e as diferentes situações de uso da língua conforme o grau de formalidade.

Essa atividade avaliativa é um instrumento para analisar tanto o que os alunos aprenderam ao longo das aulas quanto o que eles ainda têm dificuldade. Como cada turma

estudou o fenômeno “objetos anafóricos” a partir de uma abordagem metodológica diferente, espera-se que o aprendizado tenha sido mais efetivo na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, uma vez que as atividades desenvolvidas nessa turma foram planejadas para estimularem a aprendizagem ativa e mais consciente.

As respostas esperadas (gabarito) da avaliação podem ser encontradas no Apêndice B. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação das oficinas, da atividade tradicional e da avaliação, e as análises desenvolvidas sobre as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

A aplicação¹⁸ das oficinas e atividades foi realizada entre os meses de maio e agosto em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental com 26 alunos cada, totalizando 52 participantes da pesquisa. Em uma das turmas, identificada como “Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas” (T.A.A. – Oficinas), foram abordadas questões da sintaxe do Português por meio de oficinas inspiradas na *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017). Na segunda turma, chamada de “Turma Abordagem Tradicional” (T.A. – Tradicional), foram abordados os mesmos conteúdos sintático, mas a partir de atividades elaboradas com a perspectiva da metodologia tradicional de ensino de gramática.

A seguir, serão apresentados relatos das aplicações em cada turma e comparações entre os resultados obtidos na avaliação realizada em cada turma no final da pesquisa.

3.1 RESULTADOS E ANÁLISES DAS OFICINAS

Na “Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas”, foram desenvolvidas três oficinas, sendo que cada uma delas contava com quatro etapas. Organizadas na mesma ordem em todas as oficinas, as etapas eram: avaliação do conhecimento prévio do aluno; experiência de descoberta e reflexão linguística; organização e apresentação das ideias; e aplicação dos conhecimentos em textos.

3.1.1 Primeira oficina: a identificação do verbo e de seus complementos (argumentos) na oração

A primeira oficina, aplicada entre 24 de maio e 4 de julho, tinha o objetivo de promover a identificação do verbo em uma oração e o seu papel de selecionar argumentos. Para isso, as etapas foram pensadas para revisar conhecimentos básicos sobre a estrutura da oração, com ênfase no verbo e nos objetos. Na primeira etapa, que propõe a avaliação do conhecimento prévio do aluno, foi aplicado um questionário para averiguar a percepção dos

¹⁸ A aplicação das oficinas e atividades foi desenvolvida após a submissão e aprovação desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFFS), com o seguinte registro CAAE: 55841722.2.0000.5564, de 27/04/2022.

estudantes sobre alguns conhecimentos gramaticais. Essa avaliação diagnóstica foi realizada antes de qualquer abordagem sobre os conteúdos e durante a aplicação a professora leu as questões para os alunos e orientou que eles respondessem conforme seus conhecimentos. Não houve nenhum auxílio ou explicação da professora durante a realização da avaliação para não interferir nas respostas. A avaliação foi organizada com as seguintes questões:

Quadro 24 - Avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (OFICINA 1)

1) Você considera que sabe ou não a gramática do Português? Por quê?

2) Você sabe a diferença entre frase e oração?

3) Você sabe identificar um verbo? Sublinhe os verbos nas frases abaixo:

- a) Maria andava rapidamente pelo corredor da escola.
- b) Maria andava triste nos últimos dias.
- c) Os estudantes plantaram flores no jardim.
- d) Maria gosta de dias chuvosos.
- e) Choveu muito no final de semana.
- f) Choveram perguntas sobre o conteúdo novo.

4) Observe a oração a seguir e responda se ela tem sentido completo:

“A criança quebrou na segunda-feira.”

5) Como são chamados os complementos verbais na gramática tradicional?

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

A primeira questão buscava identificar se os alunos consideravam que sabiam ou não a gramática do Português. Houve respostas positivas, negativas e outras indicando que sabiam mais ou menos. Metade dos estudantes (50%) respondeu que não sabe; 38% responderam que

sabe mais ou menos; e apenas 12% responderam que sabe a gramática do Português, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1– Resultados da questão 1 – Conhecimento dos estudantes sobre gramática do Português

Questão 1	Sim	Mais ou menos	Não	Total
T.A.A. – Oficinas	3 – 12%	10 – 38%	13 – 50%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nessa primeira pergunta da avaliação diagnóstica, algumas respostas apontam para a concepção de gramática normativa, como nos casos a seguir:

RESPOSTAS À QUESTÃO “VOCÊ CONSIDERA QUE SABE OU NÃO
A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS? POR QUÊ?”

“Mais ou menos, porque as vezes faço alguns **erros**.”

“Sim, pois procuro sempre separar os parágrafos e fazer a pontuação de **maneira correta**.”

Essas respostas são exemplos de como a noção de gramática como um conjunto de regras prescritivas que indicam o que é “certo ou errado” nos usos da língua. Esta concepção está presente no contexto escolar de forma muito enraizada. Em ambos os exemplos, a noção de gramática como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” (FRANCHI, 2006, p. 16) se faz presente no imaginário dos alunos, que relacionam saber gramática ao fato de não cometer erros ou utilizar a língua de maneira correta, segundo essas regras.

Outros estudantes, ao responderem se sabem ou não a gramática do Português, fizeram a relação de gramática como um conteúdo escolar, dizendo que não sabem, porque não estudaram ainda. Nesses casos, também há uma associação com a noção de gramática normativa, concepção presente no currículo de Língua Portuguesa por muitos anos e recorrente nas crenças e práticas docentes (SOARES, 2002; FARACO, 2017), mesmo não estando mais em documentos oficiais, como a BNCC.

Portanto, observa-se, pelas respostas dos alunos, mesmo aqueles que responderam que sabiam gramática, que os alunos desconhecem a concepção de gramática internalizada (Chomsky, 1994). Ou seja, muitos não se veem como fluentes e dominantes da Língua

Portuguesa, mesmo se tratando de sua primeira língua. O desafio do professor está em justamente quebrar esses estigmas/estereótipos e fazer com que o aluno compreenda que há mais de uma concepção de gramática e que o papel da escola está em ensinar uma modalidade, mas que, de maneira geral, o funcionamento linguístico da Língua Portuguesa, ele já conhece de forma tácita desde o processo de aquisição.

A próxima tabela apresenta os resultados da questão que buscava saber se os estudantes conseguem identificar a diferença entre as unidades de sentido “frase” e “oração”, reconhecendo que a oração precisa ser construída em torno de um verbo.

Tabela 2– Resultados da questão 2 - Conhecimento dos estudantes sobre a diferença entre frase e oração

Questão 2	Sim	Mais ou menos	Não	Total
T.A.A. – Oficinas	4 – 15%	4 – 15%	18 – 70%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na segunda questão, 15% dos estudantes demonstraram que sabiam a diferença entre frase e oração e escreverem que oração é uma estrutura com verbo. No entanto, a maioria (85%) respondeu ou que não sabiam a diferença ou que sabiam mais ou menos, mas não explicitaram o que é frase ou oração.

Tanto as respostas da segunda questão como das próximas evidenciam a defasagem de aprendizagem desses alunos que enfrentaram os problemas educacionais decorrentes da pandemia de coronavírus. Além das dificuldades de aprendizagem da gramática já identificadas na educação, esses estudantes passaram dois anos com pouco ou nenhum contato com atividades escolares, o que reflete nos conhecimentos que possuíam no momento desta pesquisa, em que estão no 9º ano. Conteúdos relativos à sintaxe da língua deveriam ter sido desenvolvidos por habilidades previstas, segundo a BNCC, para o 7º e o 8º ano, período em que esses estudantes receberam atividades mais simplificadas, com pouco auxílio de professores e sem instrumentos que pudessem auxiliar a aferir o aprendizado em uma nova modalidade.

No 9º ano, espera-se que sabiam o que é um verbo, porém, considerando os seis verbos presentes na questão três, foram identificados corretamente aproximadamente a metade (53%). A tabela 3 apresenta a quantidade de alunos que conseguiu identificar o verbo em cada uma das seis sentenças apresentadas abaixo.

SENTENÇAS DA QUESTÃO 3

- a) Maria andava rapidamente pelo corredor da escola.
- b) Maria andava triste nos últimos dias.
- c) Os estudantes plantaram flores no jardim.
- d) Maria gosta de dias chuvosos.
- e) Choveu muito no final de semana.
- f) Choveram perguntas sobre o conteúdo novo.

Tabela 3– Resultados da questão 3 - Conhecimento dos estudantes sobre verbos

Questão 3	Resposta esperada	Identificaram corretamente	Marcaram outra palavra	Total
Sentença a)	andava	16 – 62%	10 – 38%	26 – 100%
Sentença b)	andava	14 – 54%	12 – 46%	26 – 100%
Sentença c)	plantaram	16 – 62%	10 – 38%	26 – 100%
Sentença d)	gosta	16 – 62%	10 – 38%	26 – 100%
Sentença e)	choveu	10 – 38%	16 – 62%	26 – 100%
Sentença f)	choveram	10- 38%	16 – 62%	26 – 100%
Quantidade de verbos identificados		82 – 53%	74 – 47%	156 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A quarta questão era uma das mais relevantes para esta pesquisa, pois abordava questões relativas a conhecimentos prévios da língua, buscando identificar a percepção linguística dos alunos em relação à ausência de uma estrutura necessária para a aceitabilidade da sentença. Nessa questão, apesar de os estudantes terem respondido anteriormente que não sabiam gramática, fica evidente a noção de gramática internalizada que eles possuem (mesmo que de forma inconsciente), uma vez que a maioria (88%) reconheceu a falta da estrutura, que causa agramaticalidade na sentença, mesmo sem saber nomeá-la de acordo com a gramática normativa.

Tabela 4– Resultados da questão 4 – Análise do sentido da sentença “A criança quebrou na segunda-feira”

Questão 4	Sim (Tem sentido completo)	Não (Não tem sentido completo)	Total
T.A.A. – Oficinas	3 – 12%	23 – 88%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nessa parte da avaliação diagnóstica, o objetivo era verificar se os alunos identificariam que a sentença apresentada não tinha sentido completo. Não havia uma orientação para justificar a resposta, no entanto 14 dos 26 alunos, ou seja, 54%, além de responder que a oração não tinha sentido completo, também complementaram justificando que não havia a informação referente ao que a criança quebrou. Isso indica que eles reconheceram a falta do complemento verbal, corroborando com conceitos gerativistas que se referem ao conhecimento inato que o falante possui, como as noções de faculdade da linguagem e Gramática Universal.

Na questão cinco, nenhum aluno soube responder como são chamados os complementos verbais. Provavelmente, porque não estudaram isso nos anos anteriores, já que o foco das atividades enviadas durante a pandemia era o trabalho com gêneros textuais, com atividades de leitura e questões de compreensão e interpretação de textos.

As próximas etapas da primeira oficina foram desenvolvidas a fim de estimular, por meio da *Aprendizagem Linguística Ativa*, a sistematização desse conhecimento implícito sobre a língua em conhecimento explícito, ou seja, possibilitar que os estudantes reconheçam de forma explícita as estruturas da sintaxe do Português. Após a avaliação diagnóstica, foram realizadas atividades de experiência de descoberta, reflexão linguística e organização das ideias inspiradas em sugestões de Pilati (2017).

Na segunda etapa, foram apresentadas sentenças com verbos inventados com o objetivo de abordar o reconhecimento dessa classe morfológica. Os verbos foram criados pela professora a fim de apresentar um exemplo de cada tipo de verbo de acordo com a transitividade verbal. No conjunto de frases, havia um verbo transitivo direto (seflei); um verbo transitivo indireto (panadizam); um verbo transitivo direto e indireto (duplina); e um verbo intransitivo (bledeu).

Quadro 25 - Frases com verbos inventados

Eu seflei duas maçãs.
 Todos panadizam em um mundo melhor.
 A professora duplina novas músicas aos alunos.
 O menino bledeu no primeiro dia do ano.

Fonte: adaptado de Pilati (2017).

Inicialmente, essa atividade foi explorada no âmbito semântico, pois foi solicitado aos alunos que identificassem a palavra estranha em cada frase e pensassem em possíveis significados. Os significados pensados pela professora eram: cortei para “seflei”, acreditam para “panadizam”, ensina para “duplina” e nasceu para “bledeu”. Diversas opções foram pensadas pelos estudantes, como pode ser observado a seguir:

Quadro 26 - Possibilidades de sentido para os verbos inventados

Seflei: cortei, comprei, peguei, comi, colhi
 Panadizam: sonham, pensam, concordam, acreditam
 Duplina: ensina, indica, apresenta, mostra, canta
 Bledeu: bebeu, caiu, morreu, passeou, viajou...

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Cada opção sugerida foi analisada com a turma, considerando questões semânticas¹⁹ e morfológicas²⁰. Em relação aos sentidos, as possibilidades pensadas pelos alunos estavam de acordo com os sentidos das sentenças, como no primeiro caso em que “cortei, comprei, peguei, comi e colhi” podem substituir “seflei” mantendo a aceitabilidade da sentença. No entanto, quando foi realizada a análise morfológica, considerando as desinências verbais, algumas observações puderam ser feitas. Na primeira sentença, por exemplo, os verbos “cortei, comprei e peguei” se aproximam mais do verbo inventado “seflei” do que “comi e colhi”.

Essa reflexão foi desenvolvida com os alunos para eles observarem o padrão da desinência verbal de cada conjugação. Para isso, a professora questionou qual é o infinitivo de cada verbo para que eles pensassem qual seria o infinitivo do verbo inventado. Na primeira

¹⁹ As questões semânticas analisadas foram os possíveis sentidos dos verbos inventados considerando as outras informações presentes em cada sentença.

²⁰ As questões morfológicas consideradas foram as desinências verbais dos verbos inventados que auxiliaram na identificação dessas palavras como verbos.

frase, “seflei” pode ser um verbo de primeira conjugação, sendo o infinitivo “seflar”, pois possui a mesma desinência de “cortei, comprei e paguei”, também verbos de primeira conjugação. Essas análises e reflexões ocorreram também em cada uma das outras sentenças.

Nesse momento, além de identificar a centralidade do verbo na oração, foram explorados outros constituintes, como o sujeito, os complementos verbais e os adjuntos adnominais. Inicialmente, essa atividade foi pensada como uma revisão de conteúdos relativos à sintaxe da língua, porém, devido ao contexto educacional pós-pandemia, muitos estudantes estavam tendo o contato com esses conceitos pela primeira vez.

Dessa forma, tanto a proposta quanto o tempo pensados para essa etapa precisaram se ampliados na aplicação para tentar reduzir um pouco a defasagem da turma. Adaptações como as descritas anteriormente foram necessárias para garantir a execução da sequência das oficinas e facilitar a abordagem de questões mais complexas que estavam previstas nas etapas seguintes, como as análises das possibilidades de objetos anafóricos.

As reflexões feitas na segunda etapa da primeira oficina foram fundamentais para o desenvolvimento da terceira etapa. Após reconhecer os principais constituintes da oração, os alunos participaram ativamente na organização e apresentação das ideias com o auxílio da tabela sintática. Primeiro, com a ajuda da professora, as orações apresentadas na etapa anterior foram organizadas na tabela sintática com as seguintes estruturas: sujeito, verbo, objeto e adjunto adverbial. Em seguida, os estudantes, divididos em grupos, criaram novas sentenças com os verbos inventados, podendo alterar suas conjugações, e organizaram essas orações na tabela sintática.

Depois de elaborarem a tabela sintática em folhas coloridas (conferir imagens de 1 a 4), os grupos apresentaram suas sentenças para a turma. Nesse momento, foi desenhada a tabela sintática no quadro branco e cada aluno do grupo deveria colocar os termos da oração nas partes correspondentes. A professora auxiliou quando necessário, indicando possíveis equívocos e fazendo perguntas, tanto para o grupo que estava apresentando como para a turma, sobre diferentes possibilidades na sentença analisada. Quando a sentença não havia sido construída com um adjunto, por exemplo, a professora buscava instigá-los a pensar em possibilidades para preencher esse espaço.

Figura 1 – Exemplo 1 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes

Sujeito	verbo	Objeto	Adjunto Adverbial
Eu e meus amigos	Serlamos	Para Georgia	Para Georgia
Nós	Paradizamos	Pizza	Na sala
Eu e meus amigos	Duplinamos	Nossos Cabelos	
Nós	Bledamos	Bebida	Na Balada

Eu e meus amigos serlamos para georgia.

Nós paradizamos pizza na sala.

Eu e meus amigos duplinamos nossos cabelos.

Nós bledamos bebida na Balada.

Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Figura 2 – Exemplo 2 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes

FRASES:

- Eu Serlarei um monte de KitKat na americanas,
- A Xuxa dublinou novas danças para as crianças na TV,
- Eu Paradizo no amor verdadeiro,
- A menina bledera semana que vem para Alegrete;
- O elefante bledu na montanha;
- O Dragão bledu devido a beleza da Princesa Bruna;
- Serlei o cabelo na semana passada;
- Os alunos paradizem com a ornião de Rodolfo da Silva.

TABELA SINTÁTICA

Sujeito	Verbo	Objeto	Adjunto Adverbial
Eu	Serlarei	Um monte de KitKat	Na americanas
A xuxa	Duplinou	Novas danças para as crianças	Na TV
Eu	Paradizo	No amor verdadeiro	
A menina	bledera		semana que vem para Alegrete
O elefante	bledu		Na montanha
O Dragão	bledu	devido a beleza da Princesa Bruna	
	Serlei	o cabelo	na semana passada
Os alunos	paradizem	com a ornião de Rodolfo da Silva	

Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Figura 3 – Exemplo 3 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes

Tabela
S I N T Á T I C A

SUJEITO	VERBO	OBJETO	ADJUNTO ADVERBAL
Nós	seflamos	livros novos	no final de semana
A criança	bledeu	enquanto corria	no jardim
Nós	panadizamos	que teremos	um bom futuro
O cachorro	duplina		

Nós ~~seflamos~~ livros novos no final de semana;
 A criança ~~bledeu~~ enquanto corria no jardim;
 Nós ~~panadizamos~~ que teremos um bom futuro;
 O cachorro ~~duplina~~ seus filhotes.

Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Figura 4 – Exemplo 4 de Tabela Sintática elaborada pelos estudantes

Tabela Sintatica

Sujeito	Verbo	Objeto	Adjunto adverbial
Nós	seflamos	meu cartão	[com o meu cartão] [ontem] [no shopping]
Nós	duplinamos	[novos assuntos] [para nossa professora]	
Eu	panadizarei	para o Pao de lócu car.	[no Rio de Janeiro] [amanhã].
Os pedreiros	bledaram	acasa da minha amiga.	

Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Essa atividade evidenciou tanto a importância da participação ativa dos estudantes como o desenvolvimento de representações concretas das estruturas linguísticas. Durante os diferentes momentos - elaboração das orações, construção da tabela e apresentação para a turma -, os alunos puderam ter a oportunidade de se envolver ativamente na compreensão dos conhecimentos. Além disso, a tabela sintática mostrou-se um recurso necessário para a identificação dos padrões da língua, tornando mais visível e facilitando a identificação dos sintagmas.

A última etapa da primeira oficina propôs a escuta de uma música e análise da letra para aplicar os conhecimentos estudados em textos que representam situações de uso real da língua. O foco nessa atividade foi encontrar os verbos e complementos verbais a fim de perceber como esses termos estão presentes em situações do cotidiano, como em uma música, algo comum na rotina dos estudantes. A música analisada foi “Paciência”, de Lelene, cuja letra é apresentada a seguir junto com a orientação da atividade:

Após ouvir a música, circule os verbos e sublinhe os complementos na letra abaixo:

Paciência
Lelene

Mesmo quando tudo pede Um pouco mais de calma Até quando o corpo pede Um pouco mais de alma A vida não para	O mundo vai girando Cada vez mais veloz A gente espera do mundo E o mundo espera de nós Um pouco mais de paciência	Eu sei, a vida não para A vida não para não
Enquanto o tempo Acelera e pede pressa Eu me recuso, faço hora <u>Vou na</u> valsa A vida é tão rara	Será que é tempo Que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo Pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara Tão rara	Será que é tempo Que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo Pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara Tão rara
Enquanto todo mundo Espera a cura do mal E a loucura finge Que isso tudo é normal Eu finjo ter paciência	Mesmo quando tudo pede Um pouco mais de calma Até quando o corpo pede Um pouco mais de alma	Mesmo quando tudo pede Um pouco mais de calma Até quando o corpo pede Um pouco mais de alma Eu sei, a vida é tão rara A vida não para não A vida é tão rara

Fonte: <https://www.letras.mus.br/lenine/47001/>

Apesar de a orientação pedir que os alunos circulassem os verbos e sublinhassem os complementos, a atividade foi feita oralmente durante a aula. Após escutar a música, os estudantes analisaram a letra, com mediação da professora, para identificar os verbos e complementos, como “pede” e “um pouco mais de calma” respectivamente. Essa atividade tinha o objetivo de promover o desenvolvimento do conhecimento explícito dos fenômenos estudados em situações semelhantes às encontradas em contextos reais de uso da língua. Ao reconhecer os verbos e complementos verbais em uma letra de música, os estudantes puderam ver como essas estruturas funcionam em um texto.

Durante as etapas da oficina, os alunos foram estimulados a participar do processo de ensino aprendizagem de forma ativa, refletindo sobre o que estava sendo estudado. Além disso, foram incentivados a desenvolver a metacognição, ou seja, pensar sobre o seu próprio processo de aprendizagem para saber se autoavaliar. Essas propostas – aprendizagem ativa e desenvolvimento da metacognição – são fundamentais para pensar metodologias alternativas ao ensino tradicional de gramática como propõem Pilati (2017) na *Aprendizagem Linguística Ativa*.

A seguir, são apresentados os resultados e análises da segunda oficina proposta, que aborda a identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB.

3.1.2 Segunda oficina: identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB

A segunda oficina, aplicada entre 5 de julho e 15 de agosto²¹, buscou explorar o objeto de estudo desta pesquisa: as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico. Com esse propósito, foram realizadas diferentes atividades ao longo das quatro etapas.

Na primeira etapa, o objetivo era verificar se os alunos reconheceriam objetos anafóricos como complementos verbais em trechos que representavam as diversas formas de preenchimento (clítico, pronome pleno, sintagma nominal e objeto nulo). A proposta solicitava que os estudantes encontrassem os verbos e os complementos verbais em cada trecho.

Leia os trechos a seguir e identifique os verbos e os complementos verbais:

Trecho 1: “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-las, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”

Trecho 2: “Com o tempo, os resultados foram ainda melhores: ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentá-las e a procurá-las também – tudo reflexo da música dentro da vida do menino.”

Trecho 3: *(Situação: diálogo entre duas amigas)*

- Maria, ontem eu deixei meu livro lá na sua casa, mais tarde vou passar para pegar.

Trecho 4: *(Situação: diálogo entre uma mãe e filho)*

- Pedro, onde está o cachorro?

- Eu leve ele para fora de casa de manhã.

Trecho 5: Maria procurou seu estojo na escola, mas tinha deixado seu estojo na casa da sua amiga.

²¹ Durante o período da aplicação da segunda oficina, houve diversas atividades que interromperam a continuidade da oficina, como formação para professores (11 de julho), recesso escolar (21 a 29 de julho), formação para professores (1º e 2 de agosto), aplicação de avaliações externas (8 de agosto), entre outras.

Em um primeiro momento, os alunos, organizados em grupos, tentaram encontrar os verbos e os complementos. No entanto, eles tiveram dificuldades para identificar os verbos em sentenças maiores, com período composto, e, conseqüentemente, também não conseguiram identificar os complementos como esperado. Percebendo esses obstáculos para a execução da atividade, a professora auxiliou os estudantes a finalizá-la e, na seqüência, continuou o desenvolvimento da oficina com a segunda etapa, que prevê experiências de descoberta e reflexão linguística.

Nessa etapa, os trechos da etapa anterior seguiram sendo analisados para começar uma reflexão sobre os objetos anafóricos. Foram feitos questionamentos sobre os referentes dos objetos anafóricos presentes nos trechos e sobre a relação entre o tipo de objeto anafórico e o grau de formalidade da situação representada.

- 1) No trecho 1 e no trecho 2 é possível encontrar a estrutura 'las'. Quais palavras essas estruturas estão substituindo?
- 2) Na sua opinião, por que foram usadas essas construções?
- 3) Leia as orações abaixo e marque com um X as que você acha aceitáveis na língua portuguesa:
 - a) Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentá-las e a procurar-las também.
 - b) Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar elas e a procurar elas também.
 - c) Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar e a procurar também.
 - d) Ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentar as pessoas e a procurar as pessoas também.
- 4) Se você não marcou alguma das orações anteriores, tente explicar por que achou estranha.
- 5) Qual a diferença entre os textos e as situações dos trechos 1 e 2 comparados aos trechos 3, 4 e 5?
- 6) No trecho 4, imagine que o filho é uma criança com aproximadamente 5 anos, ou seja, em idade pré-escolar. Você acha que ele poderia ter respondido "Eu o levei para fora de casa de manhã" com naturalidade?

Durante essas reflexões, verificou-se a necessidade de retomar alguns conteúdos importantes para a continuidade das oficinas. Vários estudantes não estavam conseguindo acompanhar as reflexões sobre as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico, pois não tinham conhecimentos prévios fundamentais, como os tipos de pronomes. Diante disso, foram desenvolvidas atividades de revisão sobre os pronomes pessoais (retos e oblíquos) antes de dar seguimento às etapas da segunda oficina.

Após a revisão sobre pronomes, foi realizado um jogo sobre os objetos anafóricos, com a intenção de promover a organização e apresentação das ideias relativas ao fenômeno que estava sendo estudado. Nessa etapa, os estudantes participaram ativamente nas reflexões sobre os diferentes usos de objetos anafóricos na Língua Portuguesa. Inicialmente foi feita uma atividade, chamada de atividade de preparação, com nove situações representando diferentes contextos (formais e informais). Essas situações continham textos com objetos

anafóricos, porém havia uma lacuna onde seria o objeto anafórico para que o estudante pudesse escolher uma das quatro possibilidades. Eles deveriam responder à pergunta “Das quatro opções, qual você acha que a maioria dos falantes/escritores de Língua Portuguesa utilizariam como preferência?”.

Quadro 27 - Atividade de preparação para o Jogo sobre objetos anafóricos

<p>Leia as 9 situações a seguir e para todas elas responda:</p> <p>Das quatro opções, qual você acha que a maioria dos falantes/escritores de Língua Portuguesa utilizariam como preferência? Marque com um x.</p> <p>Questão 1: <i>(Situação: diálogo entre duas amigas de 14 anos)</i> - Maria, ontem eu deixei meu livro lá na sua casa, mais tarde vou passar para (pegar).</p> <p>a) pegá-lo (pronome oblíquo) b) pegar ele (pronome pessoal reto) c) pegar (objeto nulo) d) pegar o livro (sintagma nominal)</p> <p>Questão 2: <i>(Situação: diálogo entre uma mãe e o filho)</i> Mãe: - Pedro, onde está o cachorro? Filho: - Eu (levar) para fora de casa de manhã.</p> <p>a) o levei (pronome oblíquo) b) levei ele (pronome pessoal reto) c) levei (objeto nulo) d) levei o cachorro (sintagma nominal)</p> <p>Questão 3: <i>(Situação: diálogo entre duas amigas no shopping)</i> - Gostei de uma blusa da vitrine, mas estou sem tempo de (provar) e não sei se vai ficar bem em mim.</p> <p>a) prová-la (pronome oblíquo) b) provar ela (pronome pessoal reto) c) provar (objeto nulo) d) provar a blusa (sintagma nominal)</p> <p>Questão 4: <i>(Situação: estudantes conversando no whatsapp para organizar o trabalho de Ciências)</i> Estudante 1: A professora pediu para fazer organizar a apresentação. Estudante 2: Alguém sabe fazer slides? Estudante 2: Eu sei, pode deixar comigo. Mandem as partes de vocês, eu (fazer) e mando para vocês olharem antes da apresentação.</p> <p>a) os faço (pronome oblíquo) b) faço eles (pronome pessoal reto) c) faço (objeto nulo) d) faço os slides (sintagma nominal)</p>	<p>Questão 5: <i>(Situação: um médico em uma palestra)</i> - Essa doença ainda desperta muito interesse, devemos (estudar) por muitos anos ainda.</p> <p>a) estudá-la (pronome oblíquo) b) estudar ela (pronome pessoal reto) c) estudar (objeto nulo) d) estudar essa doença (sintagma nominal)</p> <p>Questão 6: <i>(Situação: trecho de uma explicação no livro didático)</i> Conto é um gênero textual narrativo. Para (compreender) é importante conhecer os elementos da narrativa.</p> <p>a) compreendê-lo (pronome oblíquo) b) compreender ele (pronome pessoal reto) c) compreender (objeto nulo) d) compreender o conto (sintagma nominal)</p> <p>Questão 7: <i>(Situação: recado da direção da escola no grupo da turma)</i> Bom dia! Os estudantes receberam novos livros hoje e devem (levar) todos os dias para a escola. Atenciosamente, gestão escolar.</p> <p>a) levá-los (pronome oblíquo) b) levar eles (pronome pessoal reto) c) levar (objeto nulo) d) levar esses livros (sintagma nominal)</p> <p>Questão 8: <i>(Situação: redação de vestibular sobre biodiversidade)</i> “Os biomas desempenham um papel decisivo no funcionamento de fatores geográficos e climáticos locais, como umidade, regime de chuvas, nutrição dos solos e o tempo em si. Portanto, (destruir) gera desequilíbrios em âmbito social.”</p> <p>a) destruí-los (pronome oblíquo) b) destruir eles (pronome pessoal reto) c) destruir (objeto nulo) d) destruir os biomas (sintagma nominal)</p> <p>Questão 9: <i>(Situação: apresentador de jornal divulgando uma notícia)</i> Apresentador: - Boa noite. Hoje você irá saber quais os produtos da cesta básica tiveram o maior aumento de preço nos últimos quinze dias. Um deles é o pão e vamos falar o que a população tem feito para (substituir).</p> <p>a) substituí-lo (pronome oblíquo) b) substituir ele (pronome pessoal reto) c) substituir (objeto nulo) d) substituir esse alimento (sintagma nominal)</p>
--	---

As opções escolhidas foram contabilizadas para compor uma das informações pedidas no jogo. Em algumas possibilidades de preenchimento de objeto anafórico nas alternativas foram utilizadas nomenclaturas mais comuns aos alunos para facilitar a compreensão e não provocar confusões com mais de uma nomenclatura diferente para o mesmo termo. Na atividade, foram usadas as seguintes nomenclaturas: pronome oblíquo (clítico), pronome pessoal reto (pronome pleno), objeto nulo e sintagma nominal. A quantidade de alunos que escolheu cada uma das alternativas em cada questão pode ser conferida na tabela 5.

Tabela 5– Resultados da atividade de preparação para o jogo

	Clítico	Pronome pleno	Objeto nulo	Sintagma nominal	Total
Questão 1	2 – 8%	3 – 11%	19 – 73%	2 – 8%	26 – 100%
Questão 2	7 – 27%	14 – 54%	3 – 11%	2 – 8%	26 – 100%
Questão 3	8 – 31%	3 – 11%	13 – 50%	2 – 8%	26 – 100%
Questão 4	2 – 8%	3 – 11%	8 – 31%	13 – 50%	26 – 100%
Questão 5	18 – 69%	4 – 15%	3 – 11%	1 – 4%	26 – 100%
Questão 6	19 – 73%	3 – 11%	3 – 11%	1 – 4%	26 – 100%
Questão 7	14 – 54%	2 – 8%	4 – 15%	6 – 23%	26 – 100%
Questão 8	13 – 50%	1 – 4%	3 – 11%	9 – 35%	26 – 100%
Questão 9	16 – 61%	2 – 8%	2 – 8%	6 – 23%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

No momento da realização do jogo, a turma foi dividida em dois grupos. O jogo envolvia dois momentos: primeiro, o sorteio de uma situação (as mesmas situações que estavam na atividade de preparação) e de uma das quatro possibilidades de preenchimento do objeto anafórico; segundo, a resposta a três questões que valeriam um ponto cada (três pontos por rodada). Cada grupo deveria escolher um representante para cada rodada.

Após os sorteios, a equipe teria 1 minuto para conversar e ajudar o representante a formular as respostas. Para conseguir os três pontos, o grupo deveria saber montar a sentença corretamente (conjugação do verbo e utilização da possibilidade de objeto anafórico sorteada), saber justificar o uso da possibilidade sorteada e verificar se a opção sorteada foi a escolhida pela maioria da turma na atividade de preparação.

Nessa etapa, os estudantes demonstraram interesse pela dinâmica e envolvimento no jogo. A partir da participação e das respostas elaboradas em cada etapa, foi possível perceber que eles compreenderam o fenômeno estudado e conseguiram explicar com autonomia as reflexões sobre os diferentes casos de objeto anafórico. O desenvolvimento desse jogo

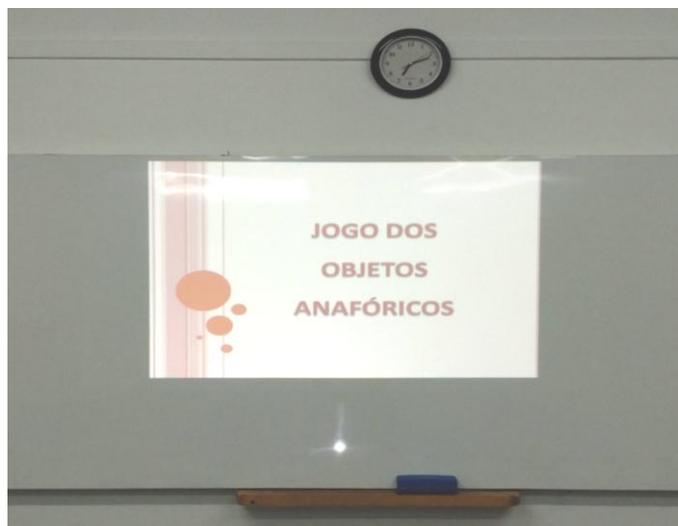
(conferir imagens 5 e 6) exemplifica a proposta de promover a *Aprendizagem Linguística Ativa*, pois promove o entendimento de conhecimentos linguísticos de forma consciente, diferentemente de atividades que demandam apenas a memorização.

Figura 5 – Material utilizado no jogo sobre objetos anafóricos



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

Figura 6 – Jogo dos objetos anafóricos



Fonte: fotografia registrada pela autora (2022).

A quarta etapa da segunda oficina teve o objetivo de reforçar a identificação de objetos anafóricos em situações reais de uso. Com base na leitura do texto “Benefícios da música para a saúde mental” (Anexo B), os alunos puderam utilizar o conhecimento linguístico estudado de forma explícita, identificando trechos com exemplos de objetos anafóricos. Nesse momento, houve também reflexões sobre o nível de formalidade que o texto exigia e as escolhas linguísticas feitas em relação ao objeto anafórico. Como era um texto informativo, que prevê o uso da norma padrão da língua, foram encontrados alguns casos de objetos anafóricos preenchidos com clíticos.

Ao final da aplicação da segunda oficina, que abordou as diferentes formas de preenchimento do objeto anafórico, pode-se perceber a importância de trabalhar com os conhecimentos inatos dos estudantes, ou seja, aqueles que eles já possuem em sua gramática internalizada quando chega à escola. No caso do fenômeno estudado, o conhecimento que eles possuem é a realização dos objetos anafóricos com pronome pleno, objeto nulo ou sintagma nominal, formas adquiridas naturalmente, pois são encontradas no *input* a que as crianças brasileiras têm acesso no processo de aquisição da língua.

O clítico, possibilidade de objeto anafórico que não é adquirida naturalmente, como mostram pesquisas sobre esse fenômeno no PB (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986; GALVES, 1989; FARRELL, 1990; CYRINO, 1994; entre outros), é produzido por falantes de PB via processo de escolarização. Nessa oficina, foi possível perceber que o aprendizado dos clíticos pode ser mais significativo se os estudantes tiverem acesso às diversas possibilidades que a gramática da língua oferece, para poderem refletir sobre os diferentes usos e aprender efetivamente como utilizar os clíticos.

A terceira oficina deu sequência a essas reflexões sobre o objeto anafórico no PB, dando ênfase à opção da norma padrão: os clíticos. Os resultados dessa oficina são apresentados a seguir.

3.1.3 Terceira oficina: os clíticos como opção da norma padrão

A terceira oficina, realizada entre 16 e 23 de agosto, foi uma continuação das discussões desenvolvidas na oficina anterior sobre as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico. Dessa vez, o foco era enfatizar nos clíticos como a opção da norma padrão, considerando o papel da escola em ensinar essa modalidade da língua. Durante as etapas, foram propostas atividades para refletir sobre a diversidade linguística,

principalmente a relação entre as escolhas linguísticas e os diferentes graus de formalidade de cada situação de uso.

Essas questões, já iniciadas na segunda oficina, foram retomadas para salientar os usos em contextos mais formais. Nas duas primeiras etapas, os alunos leram e analisaram outro texto sobre a mesma temática do utilizado na quarta etapa da oficina anterior. Ambos os textos abordavam os benefícios da música com a intenção de debater esse assunto que foi o tema da proposta de produção de texto desenvolvida na última etapa da terceira oficina.

Na primeira etapa, buscando fazer uma avaliação diagnóstica dos tópicos da oficina, os estudantes leram o texto “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico” (Anexo C) e responderam as seguintes perguntas:

Quadro 28 - Sugestões de questões

- 1) Você identificou os objetos anafóricos no texto lido?
- 2) Dentre as possibilidades de objeto anafórico, qual predomina nesse texto?
- 3) Levante hipóteses sobre o porquê da escolha desse tipo de objeto anafórico.
- 4) Você acha que a reportagem é um tipo de texto que exige uma linguagem mais formal ou mais informal?

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas reflexões motivadas por esses questionamentos, feitas oralmente, os alunos conseguiram identificar os objetos anafóricos presentes no texto e analisar qual o tipo que predominava (os clíticos). Ao discutir as hipóteses sobre a escolha por esse tipo de objeto anafórico, eles mencionaram o grau de formalidade do texto. Essas discussões podem ser resultado das atividades desenvolvida na segunda oficina, que já haviam abordado essa temática. Nas atividades anteriores, principalmente no jogo sobre objetos anafóricos, os estudantes tiveram contato com as diferentes formas de objeto anafórico e os usos em diferentes contextos.

De acordo com Stenberg (2010), a transferência de informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo pode ocorrer por meio de diversos processos, como prestar atenção intencionalmente às informações e fazer conexões entre novas informações e aquilo que já é conhecido para consolidar os novos conhecimentos. Diante disso, essa retomada de conteúdos feita na sequência das oficinas é fundamental durante o processo de ensino aprendizagem para que as informações adquiridas se transformem em memórias de longo prazo.

A terceira etapa previa a elaboração de situações formais e informais, utilizando objetos anafóricos, a fim de promover a metacognição. Essas situações poderiam ser criadas com base naquelas utilizadas no jogo realizado na oficina anterior. No entanto, foram necessárias algumas reorganizações e essa atividade foi colocada em prática após a finalização das oficinas, no momento da aplicação da avaliação.

Finalizando a terceira oficina, a quarta etapa apresentou aos estudantes uma proposta de produção de um artigo de opinião, gênero discursivo presente em habilidades da BNCC²² para esse público, sobre a importância da música na vida das pessoas. Nesse texto, eles deveriam tentar utilizar objetos anafóricos com o objetivo de exercitar a consciência sintática sobre o fenômeno estudado ao longo das oficinas.

A produção textual foi realizada por 23 dos 26 alunos da turma. Nessas produções, apesar da orientação para uso de objetos anafóricos, nem todos os estudantes conseguiram utilizar. Uma hipótese para isso é a atenção dada pelos estudantes à compreensão das características do gênero textual em detrimento de aspectos gramaticais mais pontuais. Em alguns dos 23 textos, foram encontradas 13 ocorrências de objetos anafóricos e a Tabela 6 mostra quantos casos foram identificados de acordo com as possibilidades de objeto anafórico. Após a tabela, são apresentados os trechos com cada um dos 13 casos.

Tabela 6 – Objetos anafóricos nas produções textuais dos estudantes – Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas

Clítico	Pronome pleno	Objeto nulo	Sintagma nominal	Total
9 – 69%	2 – 15%	1 – 8%	1 – 8%	13 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

²² (EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc. (BRASIL, 2018)

Quadro 29 - Trechos das produções textuais dos estudantes

Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas

Clítico

Trecho 1: “A música pode ajudar a fortalecer relações sociais, seja quando você está em uma fila de um show, quando você compartilha uma playlist com seus amigos ou em uma aula de música. Além de **ajudá-lo** a se encontrar com si mesmo, a música te conecta com o mundo.”

Trecho 2: “Outro fato interessante é que a música é benéfica para a gestação, **ouvi-la** é capaz de acalmar recém-nascidos, diminuindo em até dez dias a estadia na UTI neonatal. Além disso, o feto só consegue **ouvi-la** a partir da 21ª semana [...]”

Trecho 3: “Ao decorrer do texto, percebemos o quanto **adicioná-la** ao nosso cotidiano pode ser benéfico, não importa se é uma mais alegre ou uma música mais calma, todas podem ajudar em alguma situação.”

Trecho 4: “Muitas pessoas de todas as idades gostam de música, **tornando-a** uma parte importante de nossas vidas.”

Trecho 5: “Ela pode trazer diversos benefícios para a saúde, como alívio de dores, melhora da memória e até é considerada uma boa opção para tentar lidar com as emoções ou até mesmo **controlá-las** [...]”

Trecho 6: “O mesmo ocorre com o exercício físico, a música pode **torná-lo** mais relaxante, aliviando o cansaço e a fadiga, substituindo por sentimentos de alegria e motivação.”

Trecho 7: “A música é companhia de muitos indivíduos, quando estão sozinhos colocam sons que gostam de ouvir, para não se sentirem só, ou quando então tristes, deprimidos, **colocam-a** para se animar e ficarem felizes.”

Trecho 8: “Ela é usada pra várias coisas, muitas pessoas **usam-a** para limpar a casa, outras quando estão dentro do carro [...]”

Pronome pleno

Trecho 9: “A música está em diversos momentos das nossas vidas, momentos bons, tristes, emocionantes, divertidos. **Usamos ela** para relaxar, animar, se exercitar, dançar, cantarolar.”

Trecho 10: “Até no período de gestação ouvir música é bom, podendo acalmar o bebê **deixando ele** mais relaxado.”

Objeto nulo

Trecho 11: “A música está sendo muito usada nos dias atuais para várias alternativas. Médicos e terapeutas **usam** __ como tratamento mental e físico [...]”

Sintagma nominal

Trecho 12: “A música é importante porque tem pessoas que tem depressão e ansiedade e **ouvem música.**”

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Ao analisar os textos dos alunos, percebe-se que, dentre aqueles que tentaram utilizar objetos anafóricos, a maioria teve a intenção de usar clíticos, sendo 69% das ocorrências. Destaca-se, também, que nas 13 situações encontradas, houve quatro realizações de outras possibilidades de objeto anafórico (dois casos de pronome pleno, um de objeto nulo e um de sintagma nominal). Esses dados vão ao encontro das pesquisas²³ (CORRÊA, 1991; FREIRE, 2005; SOUZA, 2015; entre outros) que demonstram que os clíticos são encontrados no PB em situações de uso mais monitorado, como na produção textual de um artigo de opinião, mas concorrem com as demais formas.

Nos casos com clíticos, há dois trechos em que os estudantes tentaram utilizar essa forma, mas não conseguiram fazer a construção da maneira adequada. Nos trechos 7 e 8, foram usados, respectivamente, “colocam-a” e “usam-a”, sendo que a construção adequada é “colocam-na” e “usam-na”. Essa situação reforça outra questão que também foi identificada em pesquisas (NUNES, 1993; OLIVEIRA, 2007; CABRAL, 2016; entre outros) que estudam a relação entre os clíticos e o ensino formal: a manutenção dos clíticos no PB é resultado da escolarização e os falantes aprendem essa forma na escola, pois ela não faz parte da gramática natural dos brasileiros. Equívocos como os encontrados nos trechos 7 e 8 indicam que os alunos ainda estão no processo de aprendizagem desse novo tipo de estrutura linguística.

²³ Conferir seção 1.2.3 Os clíticos no PB e o ensino formal.

Os trechos 9 e 10 exemplificam outra situação comum nesse processo de aprendizagem. Nesses casos, os alunos utilizaram o pronome pleno ao invés do clítico em “usamos ela” e “deixando ele”. Essas construções, comuns em situações mais informais, principalmente na oralidade, aparecem em produções textuais mais formais quando os estudantes ainda estão no processo de aprendizagem dos clíticos. Esses exemplos também contribuem para mostrar o papel da escolarização no uso dos clíticos no PB.

Há, ainda, um caso de objeto nulo, em que o aluno recuperou o referente “música” com a categoria vazia, exemplificando esse uso cada vez mais comum no PB. O último trecho traz um uso de objeto anafórico com sintagma nominal, nesse caso com a repetição do referente “música”. Na construção do trecho 12 (“A música é importante porque tem pessoas que tem depressão e ansiedade e **ouvem música.**”), seria necessária uma reescrita para deixar o texto mais coeso, podendo ser utilizado o clítico como objeto anafórico.

Apesar de a quantidade de ocorrências de objetos anafóricos nos textos dos estudantes não ser numerosa, os casos encontrados foram significativos para analisar esse fenômeno em produções escolares. Esses resultados encontrados nas produções de textos serão comparados, no final da próxima seção, com os resultados das ocorrências de objetos anafóricos encontrados nos textos produzidos pelos estudantes da Turma Abordagem Tradicional. A seguir, serão apresentados os resultados do desenvolvimento da proposta didática na Turma Abordagem Tradicional.

3.2 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS

Na Turma Abordagem Tradicional, foi desenvolvida uma sequência didática, organizada em cinco etapas, para trabalhar os mesmos conteúdos abordados na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, porém com uma perspectiva de ensino tradicional de gramática. Assim como na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, algumas atividades foram reorganizadas e o período de aplicação também foi maior do que previsto inicialmente. As atividades foram realizadas entre os meses de maio e agosto.

Na primeira etapa, houve a apresentação dos principais conceitos da sintaxe do PB, como as definições de sujeito, verbo, complementos verbais e adjuntos adnominais. Esses conceitos foram abordados em aulas expositivas, suas definições foram passadas no quadro para os alunos copiarem no caderno e, em seguida, foram feitas atividades, como exemplificado abaixo:

Quadro 30 - Exemplos de atividades

1. Identifique o sujeito nas orações abaixo:
 - a) Os livros de Português estão na biblioteca.
 - b) O menino derrubou suco no sofá.

2. Sublinhe os verbos nas orações abaixo e classifique os complementos verbais como objeto direto ou objeto indireto:
 - a) Maria leu três livros nas férias.
 - b) Ele deixou o celular em casa.
 - c) Nós gostamos de silêncio.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Durante a realização dessas atividades, muitos estudantes demonstraram dificuldades, pois, assim como a outra turma, eles também enfrentam as defasagens decorrentes do período da pandemia de coronavírus. Mesmo com o auxílio da professora, poucos alunos conseguiam identificar com facilidade os termos da oração nas atividades realizadas.

Essas listas de atividades eram correspondentes à segunda etapa prevista na sequência didática. Antes de iniciar a terceira etapa, que previa a abordagem do conteúdo “pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto”, foi necessário realizar uma revisão sobre os pronomes pessoais. Na sequência, esse conteúdo foi apresentado de uma maneira tradicional, como aparece nos livros didáticos, indicando que os pronomes pessoais do caso reto desempenham a função de sujeito e os pronomes oblíquos, de objeto, como apresentado a seguir.

Quadro 31 - Funções dos pronomes pessoais

FUNÇÕES DOS PRONOMES PESSOAIS

Os pronomes pessoais podem desempenhar nas orações as funções de sujeito e de objeto. Os pronomes pessoais do caso reto são empregados na função de sujeito e os do caso oblíquo na função de objeto. Veja os exemplos:

O ator colocou a máscara no rosto.

Ele colocou a máscara no rosto. (pronome reto substituindo o sujeito)

O ator colocou-**a** no rosto. (pronome oblíquo substituindo o objeto)

Fonte: adaptado de Cereja e Cochar (2015).

Após expor essa perspectiva tradicional em relação ao uso dos pronomes pessoais, foram apresentadas as diferentes possibilidades de objeto anafórico para mostrar aos alunos que existem outras formas que ocupam essa função além dos pronomes oblíquos. Além disso, foram feitas relações entre as possibilidades de objeto anafórico e os diferentes graus de formalidades das situações de uso da língua. Contudo, diferentemente da Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, na Turma Abordagem Tradicional não foram propostas atividades que explorassem o fenômeno com a participação ativa dos alunos, como o jogo realizado na primeira turma.

Assim como as atividades previstas no início da sequência didática, foram realizadas outras atividades seguindo uma perspectiva tradicional. Essas atividades, como exemplificado abaixo, foram realizadas pelos estudantes em seus cadernos e corrigidas no quadro pela professora durante a aula.

Quadro 32- Exemplo de atividades

1. Reescreva as frases a seguir, empregando pronomes oblíquos para fazer referência aos termos destacados.
 - a) **Dois pessoas** se perderam na montanha. As equipes de resgate encontraram bem distante da cidade.
 - b) Corremos atrás das **crianças**, mas não conseguimos pegar .
 - c) Antes não queriam **nossa colaboração**, agora, imploram .
 - d) **Os meninos** estão na sala ao lado; se vocês precisarem de ajuda, chamem .

Fonte: adaptado de Cereja e Cochar (2015).

Após essas atividades, a Turma Abordagem Tradicional leu os mesmos textos utilizados na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas sobre os benefícios da música e recebeu a mesma proposta de produção de um artigo de opinião sobre a importância da música na vida das pessoas. Nesse texto, eles também deveriam tentar utilizar objetos anafóricos com o objetivo de exercitar a consciência sintática sobre o fenômeno estudado ao longo das aulas. Assim como na outra turma, poucos alunos desenvolveram essa orientação e conseguiram usar objetos anafóricos.

A produção textual foi realizada por 20 dos 26 estudantes. O número de ocorrência de objetos anafóricos foi semelhante ao da Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas. Na Turma Abordagem Tradicional, foram encontrados 14 casos, que são apresentados na Tabela 7. Em seguida, encontram-se os trechos com esses casos.

Tabela 7 – Objetos anafóricos nas produções textuais dos estudantes – Turma Abordagem

Tradicional				
Clítico	Pronome pleno	Objeto nulo	Sintagma nominal	Total
12 – 86%	0 – 0%	1 – 7%	1 – 7%	14 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 33 - Trechos das produções textuais dos estudantes

Turma Abordagem Tradicional
Clítico
Trecho 1: “A música [...] Uma curiosidade é que os nenéns, ainda na barriga das mães, podem escutar, isto é incrível, pois ajuda a acalmá-los .”
Trecho 2: “Tem relatos em que a música ajudou até mesmo um menino autista, o uso do som acalmava-o e o deixava tranquilo, ajudando-o também em como relacionar-se com o mundo e com outras pessoas [...].”
Trecho 3: “Muitas pessoas têm dificuldades para dormir à noite e normalmente optam por tomar remédios, mas mal sabem eles que existe um ótimo jeito de fazer isso sem eles que é a música. Porém é importante usá-la da forma correta [...]”
Trecho 4: “A música é usada por médicos como ‘remédio’ para vários problemas, porque ela libera dopamina e causa sensação de bem-estar, por isso eles usam-na para casos de transtornos neurológicos [...].”
Trecho 5: “E por meio disto é possível afirmar que grande parte da população trata-a como parte de suas vidas, escutando-as frequentemente dia após dia, trazendo mais saúde e paz a suas vidas.
Trecho 6: “Nos dias de hoje pode-se encontra-la por toda parte assim como também se encontra em variados gêneros.”

Trecho 7: “A música ajuda muito na gravidez [...] Também podendo ajudar pessoas com espectro autista, como apareceu em uma reportagem do G1 que dizia que um garoto começou a desenvolver capacidades de fala e ficou menos agitado **escutando-a**.”

Trecho 8: “A música é muito importante no nosso dia a dia [...] além de ser muito legal, **ouvi-las** traz muitos benefícios à saúde.”

Trecho 9: “Segundo médicos e terapeutas, a música traz muitos benefícios aos seres humanos, ajudando no combate de diversos problemas como a depressão já que disfarça o nervosismo **fazendo-o** ficar mais calmo.”

Pronome pleno

(Não houve casos de pronome pleno)

Objeto nulo

Trecho 10: “A música [...] Uma curiosidade é que os nenéns, ainda na barriga das mães, **podem escutar**__, isto é incrível, pois ajuda a acalmá-los.”

Sintagma nominal

Trecho 11: “A música sempre foi muito importante para a saúde de todos, muitos **usam a música** para relaxar, meditar ou até mesmo fazer exercícios físicos.”

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Apesar de a abordagem metodológica desenvolvida nas duas turmas ser diferente, as características das ocorrências de objeto anafórico nos textos dos alunos foram semelhantes. Na Turma Abordagem Tradicional, também houve um número significativo de clíticos, 86% dos 14 casos. Não foram encontrados objetos anafóricos com pronomes plenos, o que pode indicar que os estudantes que atentaram para o uso de objetos anafóricos, possam ter escolhido os clíticos de forma consciente. Houve um caso de objeto nulo e um de sintagma nominal, também de repetição do referente como na outra turma.

Os resultados semelhantes nas duas turmas podem estar relacionados com o papel da memória presente no processo de aprendizagem de um novo conhecimento. De acordo com Izquierdo (2011), a consolidação de novas informações no cérebro leva tempo e pode ser influenciada por fatores externos ou internos que provocam interferências na formação de

memórias de longa duração. A proximidade dos dados sobre o uso dos clíticos nos textos produzidos pelos estudantes – 69% na Turma Aprendizagem Ativa e 86% na Turma Abordagem Tradicional – pode ser um indicativo da influência de diferentes fatores, como a falta de continuidade na aplicação das atividades, que prejudicaram a consolidação das novas informações, principalmente da aprendizagem do clítico.

Outro fator que pode ter influenciado na consolidação dos novos conhecimentos foi o curto espaço de tempo entre a explicação e a realização da atividade de produção de texto. Caso essa proposta de produção textual fosse desenvolvida após um período maior do contato com as novas informações, talvez os resultados fossem diferentes, pois essas informações poderiam estar mais consolidadas.

Essas questões relacionadas à comparação entre os resultados obtidos nas duas turmas também foram observadas nos resultados da avaliação realizada na etapa final da pesquisa. Na próxima seção, serão apresentados os resultados e as análises da aplicação dessa atividade avaliativa.

3.3 RESULTADOS E ANÁLISES DA AVALIAÇÃO

Depois da abordagem dos objetos anafóricos por meio da metodologia alternativa (oficinas) ou da tradicional, foi realizada uma avaliação, no dia 29 de agosto, a fim de verificar o desempenho dos estudantes de cada turma em relação aos conteúdos trabalhados. Os resultados encontrados nessa atividade final direcionam as reflexões acerca das diferentes metodologias de ensino de gramática. Esses dados estão organizados em tabelas, as quais foram elaboradas conforme as informações analisadas em cada questão da avaliação.

Em cada turma, 26 estudantes, ou seja, 52 participantes da pesquisa, responderam à avaliação que era composta por cinco questões. As três primeiras tinham o objetivo de verificar o conhecimento em relação à identificação de verbos e de seus complementos. A quarta e a quinta questão abordavam especificamente as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico. Como esse é o fenômeno em análise nesta pesquisa, há ênfase nos dados obtidos nessas questões. As questões elaboradas para a avaliação foram organizadas como apresentado a seguir e o gabarito pode ser encontrado no Apêndice B.

Quadro 34 - Atividade avaliativa

ATIVIDADE AVALIATIVA

Leia as orações no quadro abaixo e responda às questões de 1 a 3.

- f) Aquela música quebrou o silêncio na escola.
- g) Na pré-história, o ser humano já produzia música.
- h) Os chineses acreditavam no poder mágico da música.
- i) Os novos instrumentos chegaram ontem.
- j) A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.

1. Identifique os verbos em cada uma das orações e escreva quantos verbos você encontrou no total:

2. Escreva os verbos que você encontrou:

3. Observe cada oração e responda se há complemento verbal ou não. Se houver, copie o complemento:

- a) Aquela música quebrou o silêncio na escola.

() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

- b) Na pré-história, o ser humano já produzia música.

() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

- c) Os chineses acreditavam no poder mágico da música.

() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

- d) Os novos instrumentos chegaram ontem.

() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

- e) A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.

() Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

4. O texto a seguir está com algumas lacunas. Faça a leitura e responda as questões.

Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos?

Os músculos são fábricas de proteínas, substâncias importantes para o funcionamento do organismo e para a criação de novos tecidos, como pele, ossos e mais músculos. Para **(incentivar)**_____ a produzir essas proteínas, é preciso **(exercitar)**____. Cheias de proteínas, as células dos músculos vão ficando maiores e mais pesadas.

(Recreio, 25/2/2010, p. 4)

a) Reescreva a oração com as lacunas, completando-as. Faça as adaptações necessárias.

b) Você utilizou uma construção linguística para completar as lacunas e essa construção está substituindo algo já dito. A que palavra(s) ela se refere?

c) Por que você utilizou essa construção para completar as lacunas?

5. Leia as afirmações abaixo e avalie se elas são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () “Os novos alunos chegaram hoje na escola, vamos ajudar eles.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- b) () “Fiz um desenho lindo e vou mostrá-lo para você amanhã.” Essa frase provavelmente não faria parte de um diálogo informal entre amigos.
- c) () “A letra dessa música é encantadora, por isso a escrevi em meu caderno.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- d) () “O cantor chegará hoje à noite e eu vou buscar ele no aeroporto.” Essa frase não está adequada para um diálogo informal.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nas três primeiras questões, o desempenho dos alunos das duas turmas foi semelhante. Na primeira questão, considerando uma classificação de acordo com a transitividade verbal, havia dois verbos transitivos diretos (quebrou e produzia); um verbo transitivo indireto (acreditavam); um verbo intransitivo (chegaram); e um verbo transitivo direto e indireto

(comunicou). Na tabela 8, são apresentados os dados sobre a quantidade de alunos que identificou os verbos em cada uma das cinco sentenças.

Tabela 8 – Resultados das questões 1 e 2 – Identificação de verbos

Questões 1 e 2	Resposta esperada	Acertos	Erros	Total
Sentença a) T.A.A. – Oficinas	quebrou	23 – 88%	3 – 11%	26 – 100%
Sentença a) T.A. – Tradicional		23 – 88%	3 – 11%	26 – 100%
Sentença b) T.A.A. – Oficinas	produzia	22 – 85%	4 – 15%	26 – 100%
Sentença b) T.A. – Tradicional		24 – 92%	2 – 8%	26 – 100%
Sentença c) T.A.A. – Oficinas	acreditavam	23 – 88%	3 – 11%	26 – 100%
Sentença c) T.A. – Tradicional		25 – 96%	1 – 4%	26 – 100%
Sentença d) T.A.A. – Oficinas	chegaram	24 – 92%	2 – 8%	26 – 100%
Sentença d) T.A. – Tradicional		25 – 96%	1 – 4%	26 – 100%
Sentença e) T.A.A. – Oficinas	comunicou	26 – 100%	0 – 0%	26 – 100%
Sentença e) T.A. – Tradicional		23 – 88%	3 – 11%	26 – 100%
Considerando os 5 verbos – T.A.A. – Oficinas		118 – 91%	12 – 9%	130 – 100%
Considerando os 5 verbos – T.A. – Tradicional		120 – 92%	10 – 8%	130 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A maioria, aproximadamente 90% nas duas turmas, conseguiu identificar a quantidade de verbos e encontrá-los nas orações. Um número elevado de alunos também identificou se havia ou não complemento verbal nas sentenças, como mostra a tabela 9 sobre os resultados da questão três. Essa tabela indica apenas se o estudante conseguiu ou não identificar que a frase tinha complemento verbal. Não está sendo considerada a identificação correta dos complementos nas sentenças em que havia esse termo.

Tabela 9 – Resultados da questão 3 – Identificação de complementos verbais

Questão 3	Resposta esperada	Acertos	Erros	Total
Sentença a) T.A.A. – Oficinas	Há complemento verbal.	19 – 73%	7 – 27%	26 – 100%
Sentença a) T.A. – Tradicional		24 – 92%	2 – 8%	26 – 100%
Sentença b) T.A.A. – Oficinas	Há complemento verbal.	20 – 77%	6 – 23%	26 – 100%
Sentença b) T.A. – Tradicional		20 – 77%	6 – 23%	26 – 100%
Sentença c) T.A.A. – Oficinas	Há complemento verbal.	16 – 61%	10 – 38%	26 – 100%
Sentença c) T.A. – Tradicional		21 – 81%	5 – 19%	26 – 100%
Sentença d) T.A.A. – Oficinas	Não há complemento verbal.	13 – 50%	13 – 50%	26 – 100%
Sentença d) T.A. – Tradicional		7 – 27%	19 – 73%	26 – 100%
Sentença e) T.A.A. – Oficinas	Há complemento verbal.	18 – 69%	8 – 31%	26 – 100%
Sentença e) T.A. – Tradicional		21 – 81%	5 – 19%	26 – 100%
Total T.A.A. – Oficinas		86 – 66%	44 – 34%	130 – 100%
Total T.A. – Tradicional		93 – 72%	37 – 28%	130 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Apesar de a maioria dos estudantes terem identificado a presença de complementos verbais, eles apresentaram dificuldades para identificar quais eram esses complementos. Isso pode ser reflexo da defasagem desses estudantes sobre conhecimentos gramaticais e conceitos importantes para o estudo da estrutura da língua. Mesmo tendo estudado os constituintes básicos da oração durante as oficinas ou nas propostas desenvolvidas na Turma Abordagem Tradicional, provavelmente tenha sido pouco tempo para concretizarem essa aprendizagem até a avaliação.

Nos resultados da questão três, é importante observar o alto índice de acertos sobre os complementos verbais na Turma Abordagem Tradicional. Em relação a esse fato, é necessário destacar que esses acertos talvez tenham sido ocasionais, pois muitos alunos marcaram em todas as orações a opção “Há complemento verbal”. Isso pode ser decorrência da incerteza ao responder.

A falta de conhecimentos sobre os complementos verbais identificada na questão três pode influenciar nas análises sobre as próximas questões que abordam o objeto anafórico, uma vez que essa dificuldade pode prejudicar a identificação de objetos anafóricos, que são

complementos verbais e estão retomando alguma informação já apresentada. No entanto, os resultados dessas questões apresentam informações relevantes sobre o uso das diferentes possibilidades de objetos anafóricos.

A quarta questão continha um pequeno texto publicado na revista *Recreio*. Essa questão foi adaptada de uma atividade proposta em um livro didático. Na atividade original, também há as mesmas lacunas, porém a orientação é “Reescreva os enunciados, completando-os com os pronomes oblíquos adequados”. A indicação de preencher com os pronomes oblíquos ocorre após a explicação, de forma prescritiva, de que esse tipo de pronome é usado na função de objeto, sem mencionar as outras possibilidades de objeto anafórico encontradas no PB.

Além da orientação de completar as lacunas com o pronome oblíquo, a atividade também propõe a busca pelo referente desse pronome. Essa atividade exemplifica o caráter normativo que predomina em livros didáticos, com questões que apenas solicitam a identificação de conhecimentos decorados a partir de conceitos apresentados sem o desenvolvimento de reflexões sobre a língua. Nessa atividade não há, por exemplo, nenhuma reflexão sobre o que justifica a escolha por um pronome oblíquo nesse tipo de texto.

Já na versão reformulada para a atividade avaliativa, a orientação para completar as lacunas não direcionou para o uso dos clíticos, apenas solicitou que os alunos as preenchessem fazendo as adaptações necessárias. Em ambas as turmas, foram abordadas as diferentes formas de preenchimento do objeto anafórico usadas no PB. Apesar de a Turma Abordagem Tradicional ter recebido o conteúdo com base em uma abordagem mais alinhada à gramática normativa – que não aborda os diferentes usos e apenas apresentara o que diz a norma –, foram mencionadas as demais possibilidades de objeto anafórico. Essa menção foi diferente da Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas que trabalhou de forma mais ativa e reflexiva esse conteúdo.

Dessa forma, esperava-se que os estudantes utilizassem uma das seguintes opções para responder a questão 4.a (preencher as lacunas): clíticos, pronomes plenos, objeto nulo ou sintagma nominal. A questão 4.b buscava saber se eles conseguiriam identificar o referente desses objetos anafóricos e a 4.c estava relacionada com a 4.a, pois procurava identificar se os estudantes tinham consciência da escolha que fizeram de acordo com o grau de formalidade do texto.

As respostas dessas questões foram organizadas nas tabelas a seguir para facilitar a análise dessas informações.

Tabela 10 – Resultados da questão 4.a – Preenchimento da lacuna 1

Questão 4.a lacuna 1	Clítico	Pronome pleno	Objeto nulo	Sintagma nominal	Outros	Total
T.A.A. – Oficinas	14 – 54%	0 – 0%	3 – 11%	7 – 27%	2 – 8%	26 – 100%
T.A. – Tradicional	9 – 35%	9 – 35%	0 – 0%	1 – 4%	7 – 27%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Tabela 11 – Resultados da questão 4.a – Preenchimento da lacuna 2

Questão 4.a lacuna 2	Clítico	Pronome pleno	Objeto nulo	Sintagma nominal	Outros	Total
T.A.A. – Oficinas	21 – 81%	1 – 4%	0 – 0%	2 – 8%	2 – 8%	26 – 100%
T.A. – Tradicional	15 – 58%	0 – 0%	0 – 0%	1 – 4%	10 – 38%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As tabelas 10 e 11 apresentam o número de estudantes que responderam cada tipo de possibilidade de preenchimento das lacunas. A organização dos dados em duas tabelas foi necessária, pois em alguns casos os alunos utilizaram uma forma na primeira lacuna e outra forma na segunda. Como o texto em análise era um texto publicado em uma revista, a linguagem utilizada deveria estar de acordo com a norma padrão e a resposta esperada era o preenchimento das lacunas com os clíticos.

Os dados mostram que, na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, houve um número maior de estudantes que utilizaram os clíticos em relação à Turma Abordagem Tradicional. Na primeira lacuna, foram encontrados 14 casos (54%) de clíticos na Turma Aprendizagem Ativa, enquanto na Turma Abordagem Tradicional foram 9 casos (35%). Na segunda lacuna, também foi identificada uma quantidade maior de clíticos na Turma Aprendizagem Ativa (21 casos – 81%) em relação aos dados da Turma Abordagem Tradicional (15 casos – 58%).

Esses dados indicam que os alunos que estudaram o conteúdo “objetos anafóricos” por meio da *Aprendizagem Linguística Ativa*, com atividades pensadas a partir das contribuições de estudos linguísticos, provavelmente desenvolveram uma aprendizagem mais efetiva e consciente do que aqueles da turma em que foi utilizada uma metodologia de ensino tradicional de gramática. Essa aprendizagem mais efetiva decorre das propostas defendidas pelas abordagens alternativas aos métodos tradicionais, com o objetivo de promover a participação ativa dos estudantes por meio da metacognição (PILATI, 2017) e estimular o desenvolvimento de atividades que façam os alunos refletirem e criarem hipóteses sobre a língua e sua gramática (PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016).

Pensar em novas possibilidades metodológicas para o ensino dos clíticos – e de outros fenômenos gramaticais – é fundamental para que os estudantes possam conhecer e usar a língua com mais segurança e autonomia. O ensino dos clíticos é um exemplo de situação para repensar as metodologias de ensino de gramática e se justifica pela necessidade de aprender uma forma que não é mais produzida no processo de aquisição da linguagem no PB, como mostra Casagrande (2007), mas deve ser aprendida via escolarização por ainda ser utilizada em situações mais formais que exigem o uso da norma padrão.

Dentre esses usos de clíticos identificados na questão quatro, encontram-se alguns casos de inadequações em relação à norma padrão, como a falta de acento no verbo (incentiva-los) ou a ausência do hífen entre o verbo e o pronome oblíquo (incentivalos). Entretanto, essas ocorrências foram contabilizadas como uso do clítico, porque indicam a intenção do estudante de utilizar a forma necessária para uma situação mais formal.

Essas inadequações, que em um ensino com uma abordagem tradicional normativa seriam considerados erros, recebem outra interpretação em uma abordagem baseada na Teoria Gerativa. Como essas estruturas não estão presentes na gramática internalizada do estudante, porque os clíticos como objeto anafórico já não fazem parte do *input* dos falantes do PB, é compreensível que ocorram equívocos. As formas “incentivá-los” e “exercitá-los” são estruturas exclusivas da norma padrão, logo é um conhecimento adquirido na escola.

Para estimular a aprendizagem efetiva de fenômenos gramaticais que não são produzidos naturalmente pelos estudantes, a *Aprendizagem Linguística Ativa* mostra-se como uma metodologia alternativa à abordagem tradicional de ensino de gramática, pois parte dos conhecimentos prévios que os alunos possuem como falantes da língua. No ensino dos clíticos, ao incluir as demais possibilidades de realização do objeto anafórico nas reflexões, estão sendo considerados esses conhecimentos prévios que os estudantes já possuem em sua gramática internalizada.

As tabelas 10 e 11, sobre a quarta questão, também apresentam dados para uma reflexão sobre as outras formas de objeto anafórico, como o pronome pleno, realização comum na fala do PB, mas estigmatizado em situações formais, principalmente na escrita. Apesar de esse uso ser estigmatizado em textos escritos formais, na oralidade os índices de ocorrência do pronome pleno são superiores aos de uso do clítico, como mostram diversas pesquisas que analisaram esse fenômeno na fala dos brasileiros (DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; FREIRE, 2000; entre outros).

Nas respostas encontradas na atividade avaliativa, destaca-se o uso maior de pronomes plenos na Turma Abordagem Tradicional (35%), nove casos em comparação a apenas um

(4%) na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas. Esse resultado pode ser decorrente das diferentes abordagens trabalhadas em cada turma. Na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, as atividades de metacognição podem ter contribuído para uma aprendizagem mais efetiva sobre as possibilidades de preenchimento do objeto anafórico, fazendo com que a maioria dos estudantes compreendesse a relação entre essas possibilidades e o grau de formalidade das diferentes situações de usos.

Já na Turma Abordagem Tradicional, onde foram identificados mais casos de pronome pleno, os alunos provavelmente fizeram mais uso da intuição, demonstrando não terem desenvolvido um conhecimento profundo sobre o fenômeno e não alcançando uma reflexão madura sobre formalidade versus informalidade e o uso de clíticos no sistema linguístico. Essa questão exemplifica como as características de uma abordagem tradicional de ensino de gramática não favorecem um processo de aprendizagem com reflexões e atividades significativas para que os estudantes desenvolvam conhecimentos efetivos sobre a língua e possam utilizá-la de maneira consciente e adequada às diferentes situações.

Em relação ao objeto nulo, o baixo índice de ocorrência provavelmente está relacionado à orientação da questão que solicitava “Reescreva a oração com as lacunas, completando-as”. A solicitação de completar as lacunas pode ter induzido os alunos a preencherem com alguma estrutura e nem pensarem em usar a categoria vazia. Quando o texto da questão é lido oralmente, é possível pensar na construção com o objeto nulo na primeira lacuna. No entanto, para a sentença ficar aceitável, é necessário preencher a segunda lacuna, por exemplo, “Para incentivar__ a produzir essas proteínas, é preciso exercitá-los.”.

Talvez essa tenha sido a possibilidade pensada pelos três estudantes que usaram a construção com objeto nulo. Apesar de não ser possível analisar como os estudantes chegaram a essa possibilidade, essa informação é relevante ao se observar que os três casos são da Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, o que indica novamente a diferença entre a metodologia ativa e a abordagem tradicional. Na Turma Abordagem Tradicional não houve nenhum caso de objeto nulo.

A última possibilidade de preenchimento das lacunas – o sintagma nominal – também apresenta resultados que auxiliam na análise do ensino das alternativas de objeto anafórico. Na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, foram usados mais sintagmas nominais do que na Turma Abordagem Tradicional, provavelmente no intuito de não repetir a mesma estrutura nas duas lacunas. Alguns alunos fizeram a seguinte construção: “Para incentivar os músculos a produzir essas proteínas, é preciso exercitá-los”.

O último item das tabelas 10 e 11 – outros casos – contemplam situações em que os estudantes não usaram nenhuma das quatro possibilidades. Essas ocorrências foram um pouco maior na segunda lacuna, tanto na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas (7 casos) como na Turma Abordagem Tradicional (10 casos). Foram encontradas situações diversas, como o uso de sintagma nominal que não recuperava adequadamente o referente (“exercitar o corpo”) ou a troca do verbo “exercitar” por outra construção (“fazer exercícios”).

A próxima tabela apresenta os resultados da questão 4.b que tinha o objetivo de verificar se os estudantes conseguiriam identificar o referente dos objetos anafóricos em análise no texto “Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos?”.

Tabela 12 – Resultados da questão 4.b – Referente do objeto anafórico

Questão 4.b	Acertou o referente	Não acertou o referente	Total
T.A.A. – Oficinas	13 – 50%	13 – 50%	26 – 100%
T.A. – Tradicional	17 – 65%	9 – 35%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O referente dos dois casos de objeto anafórico era “os músculos”. Na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, 13 alunos (50%) identificaram corretamente o referente e, na Turma Abordagem Tradicional, um número maior de estudantes (17 alunos – 65%) acertou a questão. Aqueles que não acertaram, identificaram outras informações como referente, recuperando outras estruturas da sentença anterior, como “pele, ossos e mais músculos” ou fazendo referência a informações que não estavam no texto.

Ainda analisando os objetos anafóricos encontrados na quarta questão, há a pergunta sobre o porquê da escolha por determinada estrutura para completar as lacunas. Nessa questão, esperava-se que os estudantes respondessem que haviam feito a escolha (pelos clíticos) por ser um texto mais formal que exigia o uso da norma padrão. A tabela a seguir mostra os dados referentes a quantos alunos conseguiram fazer referência ao grau de formalidade e quantos responderam de outra forma.

Tabela 13 – Resultados da questão 4.c – Formalidade do texto

Questão 4.c	Linguagem formal	Outras respostas	Total
T.A.A. – Oficinas	10 – 38%	16 – 61%	26 – 100%
T.A. – Tradicional	15 – 58%	11 – 42%	26 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nessa questão, em “outras respostas” estão incluídas diversas situações, algumas que se distanciaram da resposta esperada, como aqueles que disseram que era uma linguagem informal. No entanto, destacam-se outras respostas que, embora não tenham deixado explícito que a escolha foi devido à formalidade do texto, demonstram uma aproximação da resposta esperada, como os exemplos apresentados a seguir:

Quadro 35 - Exemplos de respostas dos estudantes

<p>“Para não repetir sempre as mesmas palavras.”</p> <p>“Porque ela (a construção) se refere a mesma coisa, e foi substituída e significou o mesmo que as anteriores”</p> <p>“Porque foi preciso”</p> <p>“Para deixar melhor e mais correta”</p> <p>“Porque eu acho que se encaixou bem”</p> <p>“Porque combina com a situação”</p> <p>“Por lógica”</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A primeira resposta, que faz referência a evitar a repetição, indica que esses estudantes reconheceram a função de um objeto anafórico em um texto. Apesar de não mencionarem a relação entre o tipo de objeto anafórico e o grau de formalidade, esses alunos tentaram responder com alguma informação relevante para o conteúdo estudado. Isso também pode ter acontecido com aqueles que responderam que a opção escolhida para preencher as lacunas combina com a situação. Eles não abordaram a questão da formalidade diretamente, mas provavelmente tiveram a intenção de falar sobre isso quando escolheram mencionar a relação com a situação, provavelmente pensaram na situação de uso da linguagem.

A quinta questão, assim como a quarta, tinha o enfoque nos objetos anafóricos. Nessa última questão, o objetivo era verificar a compreensão dos alunos em relação às escolhas pelas diferentes possibilidades de objetos anafóricos no PB. Para isso, eles deveriam avaliar como verdadeiras ou falsas quatro situações. Em cada alternativa, havia uma sentença com objeto anafórico e uma afirmação relacionada à formalidade da situação e ao uso. A seguir, cada alternativa está apresentada com a resposta esperada (verdadeiro ou falso) e com comentários. A tabela 14, na sequência, apresenta os resultados das respostas à questão cinco.

Quadro 36 - Respostas esperadas e comentários sobre a questão de verdadeiro ou falso

Orientação: Leia as afirmações abaixo e avalie se elas são verdadeiras (V) ou falsas (F).	Verdadeiro ou Falso	Comentário
<p>a) () “Os novos alunos chegaram hoje na escola, vamos ajudar eles.”</p> <p>Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.</p>	Falso	A afirmação é falsa, pois o uso do pronome pleno como objeto anafórico (“ajudar eles”) NÃO está de acordo com a norma padrão. Porém, essa sentença é aceitável se representar um uso em uma situação informal.
<p>b) () “Fiz um desenho lindo e vou mostrá-lo para você amanhã.”</p> <p>Essa frase provavelmente não faria parte de um diálogo informal entre amigos.</p>	Verdadeiro	A afirmação é verdadeira, pois o uso do clítico como objeto anafórico (“vou mostrá-lo”) provavelmente não faria parte de um diálogo informal entre amigos, pois, no PB, essa construção é mais comum em situações formais.
<p>c) () “A letra dessa música é encantadora, por isso a escrevi em meu caderno.”</p> <p>Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.</p>	Verdadeiro	A afirmação é verdadeira, pois o uso do clítico como objeto anafórico (“a escrevi”) está de acordo com a norma padrão, que prevê o uso de pronomes oblíquos como objeto anafórico. Essa alternativa não exigiu uma análise sobre o grau de formalidade da situação.
<p>d) () “O cantor chegará hoje à noite e eu vou buscar ele no aeroporto.”</p> <p>Essa frase não está adequada para um diálogo informal.</p>	Falso	A afirmação é falsa, pois o uso do pronome pleno como objeto anafórico (“vou buscar ele”) estaria adequada para um diálogo informal. A construção com pronome pleno não é prevista pela norma padrão, por isso é condenada em situações formais, porém é comum em situações informais.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Tabela 14 – Resultados da questão 5 – Possibilidades de objetos anafóricos e formalidade da situação de uso da língua

Questão 5	Resposta esperada	Acertos	Erros	Total
5.a – T.A.A. – Oficinas	F	22 – 85%	4 – 15%	26 – 100%
5.a – T.A. – Tradicional		14 – 54%	12 – 46%	26 – 100%
5.b – T.A.A. – Oficinas	V	21 – 81%	5 – 19%	26 – 100%
5.b – T.A. – Tradicional		21 – 81%	5 – 19%	26 – 100%
5.c – T.A.A. – Oficinas	V	22 – 85%	4 – 15%	26 – 100%
5.c – T.A. – Tradicional		14 – 54%	12 – 46%	26 – 100%
5.d – T.A.A. – Oficinas	F	18 – 69%	8 – 31%	26 – 100%
5.d – T.A. – Tradicional		17 – 65%	9 – 35%	26 – 100%
Total – T.A.A. – Oficinas		83 – 80%	21 – 20%	104 – 100%
Total – T.A. – Tradicional		66 – 63%	38 – 37%	104 – 100%

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Em todas as alternativas, houve mais acertos na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, 83% de acertos no total. Esses dados apontam para um resultado mais eficiente da metodologia utilizada nessa turma – a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* – em relação à metodologia utilizada na Turma Abordagem Tradicional. Ambas as propostas abordaram as diferentes possibilidades de preenchimento do objeto anafórico e a importância de analisar a formalidade da situação de uso da linguagem. O objetivo de trabalhar esse conteúdo, independente da metodologia, é ensinar o uso dos clíticos como objeto anafórico, estrutura necessária em contextos que exigem o uso da norma padrão.

Mesmo considerando que as duas turmas tiveram contato com as mesmas informações sobre o fenômeno estudado, deve-se observar que a metodologia para promover essa aprendizagem foi diferente. Na Turma Abordagem Tradicional, seguindo modelos de ensino tradicional de gramática que não propõem a participação ativa dos estudantes, a metodologia foi composta basicamente por aulas expositivas, conceitos e atividades de memorização.

Em uma abordagem mais tradicional, encontrada na maioria dos livros didáticos, esse conteúdo seria tratado apenas mencionando o uso dos pronomes oblíquos como objeto e dos pronomes plenos como sujeito. No entanto, para a realização dessa pesquisa que busca comparar metodologias de ensino a partir do fenômeno objetos anafóricos no PB, esse conteúdo foi explorado, na Turma Abordagem Tradicional, de uma forma diferente do que a

maioria dos livros didáticos propõe. Além de comentar que os pronomes oblíquos podem ter a função de objeto, foram apresentadas as outras possibilidades. Mesmo avançando um pouco em relação a abordagens tradicionais por falar nas demais formas de objeto anafórico, procurou-se manter a metodologia das explicações e das atividades com características do ensino tradicionais, com aulas expositivas e sem a participação ativa dos estudantes.

Essa perspectiva, adotada na Turma Abordagem Tradicional, fez com que os alunos dessa turma conhecessem as possibilidades de objeto anafórico e as relações com o grau de formalidade, mas não tivessem, nesse processo de aprendizagem, as reflexões e atividades propostas na metodologia ativa. Atividades como o jogo sobre objetos anafóricos, desenvolvido na terceira etapa da segunda oficina, possibilitaram aos alunos da Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas momentos para promover a aprendizagem ativa, por meio do envolvimento no processo de aprendizagem de forma consciente.

Dessa forma, percebe-se que a metodologia desenvolvida na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas provavelmente influenciou nos resultados obtidos pelos alunos na avaliação, principalmente na quinta questão, de verdadeiro ou falso. Os dados dessa questão indicam que esses estudantes podem ter analisado cada alternativa de forma mais reflexiva do que os alunos da Turma Abordagem Tradicional. No entanto, em outras perguntas da avaliação, identificou-se resultados semelhantes entre as duas turmas, ou, ainda, situações em que a Turma Abordagem Tradicional obteve melhores resultados, como nas questões iniciais sobre o verbo e seus complementos.

Esses dados semelhantes apontam para uma observação relevante sobre a abordagem tradicional. Nas aulas tradicionais de gramática, apesar de receberem diversas críticas em relação ao ensino baseado apenas nas regras gramática normativa, também há aprendizagem e produção de conhecimento. Entretanto, essa aprendizagem pode não ser tão efetiva, pois não há atividades que incentivem a metacognição, ou seja, que façam com que o aluno consiga acompanhar o seu próprio aprendizado de forma consciente. É provável que essa aprendizagem esteja associada apenas à memorização dos conceitos para a avaliação.

Além das questões já observadas ao comparar os dados obtidos nas duas turmas, é necessário considerar algumas hipóteses sobre fatores que possam ter influenciado os resultados encontrados nesta pesquisa. Essas hipóteses são relevantes para pensar possíveis trabalhos futuros que repliquem, em outros contextos, a proposta apresentada nesta pesquisa.

A primeira hipótese refere-se à provável influência do fato de a aplicação da pesquisa na Turma Aprendizagem Ativa e na Turma Abordagem Tradicional ter sido realizada pela mesma professora que era também a pesquisadora. Apesar das propostas metodológicas serem

diferentes, pode ter havido alguma influência do grau de subjetividade durante as aulas. Observa-se esse fator principalmente durante as aulas na Turma Abordagem Tradicional, cujas explicações da professora podem ter sido motivadas, em alguns momentos, pelas propostas da aprendizagem ativa. Considerando essa hipótese, sugere-se que, para pesquisas futuras que busquem comparar metodologias de ensino-aprendizagem, a aplicação das oficinas e atividades seja realizada, se possível, por outro professor e não pelo próprio pesquisador, para evitar a interferência desse aspecto nos resultados.

A segunda hipótese diz respeito ao tempo de aplicação maior do que o previsto. A longa duração do desenvolvimento das propostas pedagógicas e a falta de continuidade devido a fatores externos também podem ter interferido, em especial, nos resultados da atividade avaliativa aplicada no final da pesquisa. Outro fator relevante foi o fato da realização dessa avaliação ter sido avisada aos estudantes com antecedência. Isso pode ter motivado alguns deles a estudarem os conteúdos e memorizarem as informações em uma memória de curto prazo. Dessa forma, os resultados encontrados podem não ser tão adequados para analisar se esse conhecimento foi consolidado e se ocorreu uma aprendizagem efetiva.

Em relação a essa hipótese que aborda diferentes aspectos, apresenta-se algumas sugestões. Na tentativa de minimizar os efeitos do longo tempo de aplicação entre as explicações do conteúdo e a avaliação final, sugere-se a realização de diversas atividades avaliativas ao longo das oficinas e das atividades tradicionais, como atividades diagnósticas, a fim de produzir mais dados para auxiliar nas análises dos resultados. Além disso, outra possibilidade para analisar a aprendizagem do conteúdo é aplicar a atividade avaliativa ao final das oficinas e reaplicá-la com os mesmos indivíduos após um período significativo (alguns meses). Caso essa reaplicação seja realizada, será possível comparar os resultados das duas turmas em períodos diferentes e verificar se a turma que trabalhou com a metodologia ativa conseguiu consolidar melhor as informações novas.

Para colocar em prática essa última sugestão, é necessário que a Turma Abordagem Tradicional não tenha contato com as atividades das oficinas da aprendizagem ativa no período entre as duas aplicações da atividade avaliativa. Caso isso ocorra, os resultados da aplicação não seriam relevantes para a comparação das metodologias. Nesta pesquisa, o desenvolvimento dessa proposta não seria possível, pois, logo após o fim da aplicação da pesquisa, a Turma Abordagem Tradicional teve contato com as atividades das oficinas.

Essas reflexões sobre as abordagens metodológicas demonstram a importância de o professor de língua ter acesso a diferentes possibilidades de metodologias de ensino e

aprendizagem. Para as aulas de Língua Portuguesa serem mais eficientes, é necessário que os professores não só tenham acesso, mas também saibam como utilizá-las. Para isso, é fundamental que essas discussões sobre a variedade de metodologias e recursos estejam presentes nos currículos dos cursos de formação de professores e continuem sendo desenvolvidas e apresentadas em formações continuadas para professores da Educação Básica.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o objetivo principal de comparar metodologias de ensino e aprendizagem de gramática, por meio do desenvolvimento de uma proposta didática que contribua para o ensino dos objetos anafóricos. Para abordar os temas envolvidos nesse objetivo, foram discutidos aspectos fundamentais da Teoria Gerativa e questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. O percurso dessa pesquisa, apresentado ao longo de três capítulos, foi organizado para atender aos seguintes objetivos específicos: descrever as diferentes formas de realização dos objetos anafóricos no Português Brasileiro (PB) de acordo com estudos sobre esse fenômeno; caracterizar o ensino de gramática na Educação Básica; compreender os princípios da metodologia de aprendizagem ativa; e elaborar e aplicar uma proposta de atividade relacionada ao fenômeno estudado.

No primeiro capítulo, foram descritos conceitos importantes do Gerativismo (CHOMSKY, 1957), teoria que analisa a língua a partir de uma perspectiva biológica e entende a gramática como um dispositivo inato, um componente da mente humana responsável pelo desenvolvimento da linguagem. A Teoria Gerativa é umas das principais fundamentações teóricas dos estudos sobre a mudança identificada no objeto anafórico de 3ª pessoa no PB em relação ao Português Europeu (HUANG, 1984; RAPOSO, 1986; GALVES, 1989; FARRELL, 1990; CYRINO, 1994). De acordo com essas pesquisas, o uso dos clíticos como objeto anafórico está sendo substituído pela categoria vazia (objeto nulo) no PB.

Os estudos sobre essa mudança linguística em relação ao objeto anafórico, encontrada tanto na fala como na escrita, demonstram que a manutenção dos clíticos no PB está associada ao processo de escolarização (OMENA, 1978; DUARTE, 1986; CORRÊA, 1991; NUNES, 1993; FREIRE, 2000). As primeiras pesquisas sobre esse fenômeno identificaram a relação entre o ensino formal e a continuidade do uso dos clíticos no PB, pois os dados demonstravam que as ocorrências dessa forma eram mais comuns em textos escritos em situações mais formais, que exigem o uso da norma padrão, indicando um grau elevado de instrução.

Esse fenômeno continuou sendo objeto de estudos que investigam a relação entre os clíticos e o ensino formal (OLIVEIRA, 2007; PIRES, 2015; SOUZA, 2015; XAVIER, 2015; CABRAL, 2016; ARMANDO, 2018; CASAGRANDE; ROSSI, 2018; TRAJANO, 2018; RODRIGUES-COELHO, 2019; AGUIAR, 2020), retomando as possibilidades de preenchimento – além dos clíticos e do objeto nulo, o objeto anafórico pode ser realizado por

pronomes plenos e sintagmas nominais – e propondo questões relativas ao ensino dos clíticos. Assim como esses trabalhos, esta pesquisa também buscou refletir sobre o ensino dessa forma que não é mais adquirida naturalmente pelo falante de PB (CASAGRANDE, 2007), mas ainda deve ser ensinada na escola, pois, como é produzida em contextos que exigem uma linguagem mais monitorada, essa aprendizagem ocorre via escolarização.

Apesar das pesquisas já realizadas comprovarem a associação da manutenção dos clíticos com o ensino formal, elas também indicam que essa aprendizagem não ocorre de maneira efetiva, uma vez que, mesmo indivíduos com um alto grau de escolarização, cometem equívocos em relação ao uso dos clíticos. Um desses equívocos em relação ao uso previsto pela norma padrão é a troca dos clíticos por pronomes plenos, situação estigmatizada em contextos formais. Buscando contribuir com o ensino dos clíticos na Educação Básica, este trabalho desenvolveu uma proposta didática com base na *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017).

Ainda no primeiro capítulo, foi apresentado um panorama do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de demonstrar como se constituiu a noção de ensino tradicional de gramática, caracterizado pela concepção de gramática normativa, como um conjunto de regras que devem ser seguidas (POSSENTI, 2016). Essa abordagem de ensino de gramática foi predominante por um longo período (SOARES, 2002; FARACO, 2017) no Brasil. No entanto, com a influência dos estudos linguísticos, principalmente de vertente sociointeracionista, e a publicação de documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018), a gramática passou a ter um lugar secundário nas aulas de Português.

Entretanto, defendeu-se, nesta pesquisa, a importância do ensino e da aprendizagem de gramática, mas com abordagens metodológicas diferentes, para tornar essa aprendizagem efetiva e significativa para os estudantes. Para isso, no início do segundo capítulo, foram abordadas reflexões fundamentais para propostas metodológicas que buscam considerar as contribuições do Gerativismo e das Ciências Cognitivas. Essas metodologias defendem, principalmente, o envolvimento ativo dos alunos no processo de construção do conhecimento (BRANSFORD *et al.*, 2007; CAGLIARI, 2009). Além do foco na aprendizagem ativa, essas propostas partem dos conhecimentos prévios dos estudantes, considerando a concepção de gramática internalizada.

Uma dessas metodologias alternativas ao ensino tradicional de gramática é a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017), que sugere o uso de materiais concretos para auxiliar nessa aprendizagem ativa de gramática. Com base nessa

metodologia, foram elaboradas oficinas sobre o ensino dos objetos anafóricos no PB. No segundo capítulo, após a discussão sobre a aprendizagem ativa, foram apresentadas as metodologias de construção dessas oficinas, de atividades tradicionais sobre o mesmo conteúdo e de uma atividade avaliativa realizada ao final da pesquisa. As atividades com abordagem tradicional foram elaboradas a partir de livros didáticos utilizados no ensino fundamental.

No terceiro capítulo, foram apresentados os resultados e análises sobre a aplicação da pesquisa, ocorrida entre os meses de maio e agosto de 2022 em duas turmas de 9º ano do ensino fundamental com 26 alunos cada, totalizando 52 participantes. Os resultados, principalmente da atividade avaliativa que foi realizada por todos os estudantes, possibilitaram a comparação entre as abordagens metodológicas. Apesar da proximidade entre os resultados obtidos nas duas turmas, foi possível identificar que, na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, houve um número maior de estudantes que utilizaram os clíticos em relação à Turma Abordagem Tradicional. Em uma das questões, havia duas situações para utilizar objetos anafóricos e, em ambas, a Turma Aprendizagem Ativa usou mais clíticos (54% e 81% de clíticos) do que a Turma Abordagem Tradicional (35% e 58% de clíticos).

Na Turma Aprendizagem Ativa – Oficinas, as atividades foram elaboradas com base nos três princípios da *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa*:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101).

Durante a realização das oficinas, foram identificadas, na prática, situações que evidenciam esses princípios. Em diferentes momentos, as atividades propostas e a mediação da professora levavam em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Em algumas atividades, como nas etapas um e dois da segunda oficina (identificação e preenchimento de objetos anafóricos no PB), ficou evidente o conhecimento prévio dos estudantes em relação aos objetos anafóricos. Apesar de ainda não terem estudado as diferentes formas de objeto anafórico, os estudantes conseguiam analisar sentenças com essas construções. Na segunda etapa que previa reflexões linguísticas, foram propostas análises de sentenças com diferentes possibilidades de objetos anafóricos e questões para pensar sobre o contexto de uso de cada situação.

Nessas primeiras reflexões sobre o fenômeno estudado, os estudantes ativaram conhecimentos prévios, presentes em sua gramática internalizada, como as construções com

pronome pleno na função de objeto e com objeto nulo. Esses exemplos são estruturas que não seriam analisadas em um ensino tradicional de gramática, ou, ainda, poderiam ser consideradas erro em relação às normas da gramática tradicional, como o caso do pronome pleno como objeto. No entanto, em uma abordagem alternativa, como a aprendizagem ativa, conhecimentos como esses são fundamentais para desenvolver reflexões e construir conhecimentos sobre a estrutura da língua.

O segundo princípio, que propõe o desenvolvimento do conhecimento profundo dos fenômenos estudados, permeia diversas atividades, pois está relacionado ao objetivo de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem de maneira que eles consigam pensar sobre o conteúdo que estão estudando, e não apenas receber as informações de forma passiva como no ensino tradicional. O jogo realizado na segunda oficina é um exemplo de momento em que os estudantes refletiram sobre os objetos anafóricos. Essa atividade também é um exemplo interessante da efetivação do terceiro princípio: promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

A aprendizagem ativa, abordada no terceiro princípio e presente no nome da metodologia em análise, é representada principalmente pelo envolvimento dos estudantes no processo educativo. Esse envolvimento pode ser promovido por meio de diversos recursos, entre eles o uso de material concreto, defendido por Pilati (2017). Além do jogo desenvolvido na segunda oficina, também é exemplo de estímulo à aprendizagem ativa por meio de material concreto a atividade com tabelas sintáticas proposta na primeira oficina. A construção das tabelas sintáticas é um recurso importante para promover a identificação dos padrões básicos da língua.

Na Turma Abordagem Tradicional, o desenvolvimento das explicações e atividades com uma abordagem tradicional de ensino de gramática reforçou a percepção acerca dessa metodologia. A principal diferença entre a abordagem tradicional e a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* é o envolvimento dos estudantes no processo educativo. Na aplicação da pesquisa na Turma Abordagem Tradicional, ficou evidente como o tipo de atividade proposta pode estimular ou não a participação dos alunos nesse processo.

Nas aulas na Turma Abordagem Tradicional, não houve discussões que levassem em conta o conhecimento prévio dos estudantes nem atividades que promovessem reflexões e a participação ativa deles na construção dos conhecimentos. Os encontros envolviam basicamente a exposição de conceitos e definições, seguida de exercícios de classificação ou substituição de termos. Nesses exercícios, os alunos encontravam dificuldades para recuperar

os conceitos, provavelmente por não terem trabalhado esses conteúdos de uma forma que envolvesse mais reflexão e participação ativa.

Apesar de os resultados obtidos terem sido relevantes para as discussões realizadas, observam-se algumas limitações neste estudo, dentre elas, a influência das interrupções e do tempo maior do que o previsto para a aplicação da pesquisa. Essas interrupções ocorridas durante a aplicação das oficinas e das atividades tradicionais podem ter influenciado nos resultados da pesquisa, pois esses hiatos, que interferem o desenvolvimento de propostas pedagógicas, prejudicam a continuidade do processo de aprendizagem. Além disso, outro desafio encontrado foi a realização da pesquisa em um contexto imediato pós-pandêmico, em que os estudantes enfrentavam uma defasagem educacional. Considerando outros contextos, a proposta desta pesquisa pode ser replicada em trabalhos futuros.

Diante dos resultados alcançados e das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, aponta-se a necessidade de reafirmar o diálogo entre a Linguística, os estudos cognitivos – em especial sobre a aprendizagem – e a Educação Básica. Esse diálogo é essencial para fortalecer metodologias que defendam a participação ativa dos estudantes e que proponham um ensino de gramática atualizado. Mudar a perspectiva do ensino-aprendizagem de gramática nas aulas de Língua Portuguesa é primordial para que os estudantes brasileiros possam conhecer efetivamente sua língua e ter autonomia e confiança para usar, nas diferentes situações comunicativas, os recursos que ela oferece. Ao tornar essa aprendizagem mais efetiva, espera-se contribuir não só para formação de cidadãos mais conscientes, mas também, como consequência, para melhorar a os índices da educação brasileira, como os resultados do PISA.

Dessa forma, esta dissertação, que apresentou a comparação entre metodologias de ensino e aprendizagem de gramática, desenvolvida a partir do estudo dos objetos anafóricos no PB, demonstra a importância de diferentes possibilidades metodológicas na Educação Básica. Destacam-se, nesse contexto, metodologias que propõem a aprendizagem de gramática partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e buscando desenvolver a metacognição, como a *Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017). Observa-se, portanto, a necessidade de pesquisas futuras e aprofundamentos na área de aprendizagem ativa para estudo de gramática, a fim de avançar cada vez mais nas contribuições para o desenvolvimento da educação brasileira, especialmente na área gramatical.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. C. N. **Clíticos acusativos de terceira pessoa e o *input* em livros didáticos no ensino da escrita no PB**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- AMARAL, L. C. **Complementação nominal na aprendizagem linguística ativa: uma proposta de revisão à análise tradicional sobre os substantivos deverbais do português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ARMANDO, R. Q. **Manifestação do objeto anafórico em esfera escola EJA: a gramática do letrado**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- AVERBUG, M. C. G. **Aquisição em Português Brasileiro: o parâmetro do objeto nulo**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, 2020.
- BUCHWEITZ, A.; TEIXEIRA, M. T. **Psicolinguística e Neurociência Cognitiva**. In: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 189-201.
- CABRAL, E. A. **Ensino de coesão referencial no 9º ano do ensino fundamental a partir do objeto direto anafórico de terceira pessoa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.
- CASAGRANDE, S. **A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Ba – Be – Bi – Bo – Bu**. São Paulo: Contexto, 2009.
- CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHOMSKY, N. (1957). **Estruturas sintáticas**. Petrópolis: Vozes, 2015
- CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso**. Tradução: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Editorial, 1994
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução: Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

- CORDEIRO, R. **A aprendizagem do clítico acusativo de 3ª pessoa**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- CORRÊA, V. R. **O objeto direto nulo no português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- COSTA, J. *et al.* **Conhecimento Linguístico Explícito**. Guião de implementação do programa. Lisboa, 2011.
- CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CYRINO, S. M. L. O objeto nulo do português brasileiro: Sincronia e diacronia. *In*: GALVES, C.; KATO, M. A.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro: uma segunda viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 173-199.
- CYRINO, S. Objetos nulos em Português Brasileiro. **Cuadernos de La ALFAL**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 387-410, 2020.
- DUARTE, M. E. L. **Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.
- DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- DUARTE, M. E. L. Ensino da língua em contexto de mudança. **Cadernos do IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, vol. IV, n. 12, p. 51-61, 2001.
- DUTRA, L. R. **O clítico acusativo na redação escolar**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19, v. 2, p. 11-26, Jul-Dez 2017.
- FARRELL, P. Null objects in Brazilian Portuguese. **Natural Language e Linguistic Theory**, v. 8, n. 3, p. 325-346, 1990.
- FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Linguística? Que é isso?**, São Paulo: Contexto, 2019. p. 13 – 43.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FREIRE, G. C. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- FREIRE, G. C.. **A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana**. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- FREIRE, G. C. Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 1, 2011.
- GAIO, C. R. **Preenchimento do sujeito versus sujeito nulo: sequências didáticas para a educação básica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

- GALVES, C. O Objeto Nulo no Português Brasileiro: Percurso de uma Pesquisa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 17, p. 65-90, 1989.
- GALVES, C. **Ensaio sobre as gramáticas do Português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- GALVES, C. Mudança sintática no português brasileiro. **Cuadernos de La ALFAL**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 17-43, 2020.
- GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. A Faculdade da Linguagem: Um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas. Tradução: Aniela Improta França e Marcus Maia. **Revista Linguística**, v. 16, Número Especial Comemorativo, p. 52-84, 2020.
- GRAVINA, A. P.; GAIO, C. R. Mudança linguística na diacronia do PB e do PE: propostas de atividades didáticas para sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 96212-96230, Dec. 2020.
- GUESSER, S.; RECH, N. F. (org.). **Gramática, Aquisição e Processamento Linguísticos: subsídios para o professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- HUANG, C. T. J. On the Distribution and Reference of Empty Pronouns. **Linguistic Inquiry**, v. 15, 531-574, 1984.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KATO, M. A. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: ASHBY, W. *et al.* **Linguistic perspectives on the Romance Languages**, Amsterdam: John Benjamins, 1993.
- KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 32, p. 72-79, Jan-Jun 2013.
- KENEDY, E. O *status* da norma culta na língua-I dos brasileiros e seu respectivo tratamento na escola: algumas contribuições de estudos formalistas à Educação. In: GUESSER, S. (org.). **Linguística: Pesquisa e ensino**. Boa Vista: EDUFRR, 2016.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2019.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 127-139.
- LOBATO, L. M. P. (2003). O que o professor de ensino básico deve saber de Linguística?. In: PILATI, E. *et al.* (org.). **Linguística e ensino de línguas**. Brasília: Editora UnB, 2015.
- MACEDO COSTA, T. **Um estudo diacrônico das variadas realizações do Objeto Direto Anafórico na imprensa baiana dos séculos XIX e XX**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MAIA, M. O que é Linguística? In: FRANÇA; A. I.; FERRARI, L.; MAIA, M. A **Linguística do século XXI: convergências e divergências no estudo da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-37.
- NEVES, M. H. M. (1990). **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- NUNES, J. **O famigerado se: uma análise sincrônica e diacrônica das construções com se apassivador e indeterminador**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. *In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica.* Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, M. A natureza do SN e do “clítico” acusativo de 3ª pessoa no processo de aprendizagem do PB. *In: 52º Seminário do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos), 2004.*

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 5, n. 9, 2007.

OMENA, N. P. **Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

PIGATO, G. **A ordem canônica SVO e suas possibilidades de inversões: contribuições da linguística gerativa e da metodologia de aprendizagem ativa para a educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

PILATI, E. *et al.* Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011, p. 395-425.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

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

PIRES, L. C. **Aquisição da escrita-padrão do português brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2015.

RAPOSO, E. On null object construction in european portuguese. *In: JAEGGLI, O.; SILVACORVALÁN, C. Studies in Romance Linguistics.* Dordrecht: Foris, 1986. p. 373-390.

RIZZI, L. Null Objects and the Theory off!pro, **Linguistic Inquiry**, v.17, p. 501-558, 1986.

ROCHA, A. G. A. **Para além do livro didático de lingual portuguesa: uma proposta para a aprendizagem ativa da função sintática de sujeito.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

RODRIGUES COELHO, A. L. **A representação anafórica do objeto direto de 3ª pessoa: uso e avaliação linguística subjetiva no processo de ensino aprendizagem.** Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ROSSI, J. C.; CASAGRANDE, S. O objeto direto anafórico em Português Brasileiro: comparação entre dados de aquisição e de aprendizagem. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.** v. 11, n. 01, julho de 2018.

SILVA, T. G. M. **Reflexão linguística, revisão e reescrita textual como formas de promover a consciência sintática.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In: BAGNO, M. Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, P. H. S. **O objeto direto anafórico em produções textuais do ensino fundamental II: uso variável e ensino.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TARALLO, F. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese.** Tese (Doutorado) – University of Pennsylvania, EUA, 1983.

TARALLO, F. Por uma Sociolinguística Românica “Paramétrica”: Fonologia e Sintaxe. **Ensaio de Linguística**, UFMG, v. 13, p. 51-84, 1987.

TARALLO, F.; KATO, M. A. Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e inter-lingüística. *Preedição 5*, Campinas: Unicamp, p. 315-353, 1989. [Artigo reimpresso em *Diadorim*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, v. 2, p. 13-42, 2006].

TOLEDO, B. B. **Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TRAJANO, C. M. **Estudo e uso do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no ensino fundamental: mediação didática com base na análise linguística.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

VALERIUS, C. **Metodologia da aprendizagem ativa para o “ensino” da ordem dos termos da oração:** contribuições da linguística gerativa para a educação básica. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Verbum:** cadernos de pós-graduação, nº 2, p.4-14, 2012.

XAVIER, A. C. M. **Acusativo anafórico e normas do português na escola:** uma proposta de intervenção para o ensino de gramática. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

APÊNDICE A – Atividade tradicional

Os conceitos, os exemplos e as atividades apresentados a seguir foram adaptados dos livros didáticos da coleção Português Linguagens (CEREJA; COCHAR, 2015).

Primeira etapa: apresentação do conteúdo

Orientações ao professor: Passar no quadro o conteúdo a seguir sobre os termos da oração.

SUJEITO E PREDICADO

As orações normalmente possuem dois termos essenciais, o sujeito e o predicado, que, em geral, concordam entre si. Observe o exemplo:

Seus beijos são vermelhos.

Seus beijos: sujeito

são: verbo

são vermelhos: predicado

TRANSITIVIDADE VERBAL E COMPLEMENTOS VERBAIS

Transitividade verbal é a necessidade de ter complemento apresentada por alguns verbos. A esses verbos que exigem complemento chamamos de transitivos e aos que não exigem complemento chamamos de intransitivos.

Objeto direto é o termo que se liga diretamente, isto é, sem preposição, a um verbo transitivo.

Exemplo: *No meio da poesia esqueci uns versos.*

Verbo: esqueci

Complemento verbal: uns versos (objeto direto)

Objeto indireto é o termo que se liga indiretamente, isto é, por meio de uma preposição, a um verbo transitivo.

Exemplo: *A professora de Geografia só gostava de nós.*

Verbo: gostava

Complemento verbal: de nós (objeto indireto)

Às vezes, um verbo pode estar acompanhado dos dois complementos. Nesse caso, dizemos que ele é um verbo transitivo direto e indireto.

Exemplo: *Dei para a minha amiga oculta uma caixa de bombons.*

Verbo: dei

Objeto indireto: para a minha amiga oculta

Objeto direto: uma caixa de bombons

ADJUNTOS ADVERBIAIS

Adjunto adverbial é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal. Observe algumas circunstâncias que o adjunto adverbial pode expressar:

Tempo: Ela esperou por dois minutos.

Lugar: Vamos nos encontrar na escola.

Modo: O menino saiu rapidamente.

Intensidade: O homem se locomovia muito rápido.

Afirmação: Sim, ele era insensível.

Negação: Não devo abrir os presentinhos.

Segunda etapa: atividades

1. Identifique o sujeito e o predicado nas orações abaixo:
 - a) Os livros de Português estão na biblioteca.
 - b) O menino derrubou suco no sofá.
 - c) Os alunos adoraram o novo ginásio.
 - d) O pôr do sol estava encantador ontem.
 - e) No último fim de semana, eles foram viajar.
 - f) A diretora e os professores receberam os novos alunos.

2. Sublinhe os verbos nas orações abaixo e classifique os complementos verbais como objeto direto ou objeto indireto, conforme o exemplo:

Exemplo: Carol organizou o seu material.

Complemento verbal: o seu material (objeto direto)

- a) Maria leu três livros nas férias.
- b) Eu trouxe um presente para você.
- c) Ele deixou o celular em casa.
- d) Nós gostamos de silêncio.
- e) Você não devolveu o livro à biblioteca.
- f) João precisou de ajuda na aula de matemática.
- g) Eles fizeram um belo trabalho.
- h) A professora ensinou um novo conteúdo aos alunos.

3. Complete as orações com adjuntos adverbiais de acordo com as circunstâncias entre parênteses:

- a) Minha família e eu chegamos nesta cidade _____. (tempo)
- b) Os alunos fizeram a prova _____. (modo)
- c) Eu sempre quis viajar _____. (lugar)
- d) O dia estava _____ quente. (intensidade)

Terceira etapa: apresentação do conteúdo “pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto”

Orientações ao professor: Passar no quadro o conteúdo a seguir sobre as funções dos pronomes pessoais.

FUNÇÕES DOS PRONOMES PESSOAIS

Os pronomes pessoais podem desempenhar nas orações as funções de sujeito e de objeto. Os pronomes pessoais do caso reto são empregados na função de sujeito e os do caso oblíquo na função de objeto. Veja os exemplos:

O ator colocou a máscara no rosto.

Ele colocou a máscara no rosto. (pronome reto substituindo o sujeito)

O ator colocou-**a** no rosto. (pronome oblíquo substituindo o objeto)

Os pronomes pessoais oblíquos átonos podem desempenhar a função sintática de objeto direto e de objeto indireto. Os de 3ª pessoa, que são o(s), a(s) e lhe(s), têm funções fixas: o(s), a(s) têm a função de objeto direto e lhe(s) a de objeto indireto.

Exemplos: Alguém mandou flores à aniversariante.

Alguém mandou-**as** à aniversariante. (pronome oblíquo substituindo o objeto direto)

Alguém mandou-**lhe** flores. (pronome oblíquo substituindo o objeto indireto)

Variações dos pronomes oblíquos o e a

Os pronomes oblíquos o, a, os e as sofrem algumas modificações no som e na escrita quando são empregados depois de algumas formas verbais. Quando o verbo termina em r, s ou z, essa letra desaparece e a letra l é colocada antes do pronome. Quando o verbo termina em som nasal, ou seja, em m, ão, ãe(s) ou ãem, acontece modificação semelhante, porém com o acréscimo da letra n aos pronomes. Observe os exemplos:

Vou comprar **este livro**. → Vou comprá-**lo**.

Agora, pode mexer **o doce**. → Agora, pode mexê-**lo**.

Podamos **as árvores**. → Podamo-**las**.

Fiz **as contas** rapidamente. → Fi-**las** rapidamente.

Comeram **o bolo**. → Comeram-**no**.

Põe **as mãos** sobre a mesa. → Põe-**nas** sobre a mesa.

Quarta etapa: atividades

Leia o texto a seguir, de Millôr Fernandes, e responda às questões de 1 e 2.

O escularápio

Um escularápio foi chamado para tratar de uma rica senhora que sofria de catarata. Sendo, porém, desonesto, o nosso querido amigo, sempre que ia visitar a rica velha, furtava-□ um objeto precioso. Quando acabaram os objetos preciosos, ele começou, despudoradamente, a levar-lhe também os móveis, um a um. Afinal, certo dia, não tendo mais o que roubar, deixou de visitar a velha. Mas, não contente com isso, sapecou-□ em cima uma conta terrível, capaz de abalar mesmo a fortuna do mais rico catarático. A velha protestou, dizendo que não pagava, e a coisa foi para o tribunal. E foi no tribunal que a velha declarou o motivo de sua recusa em pagar. Disse: "Não posso pagar a conta do senhor escularápio, do doutor médico, porque eu estou com a vista pior do que quando ele começou a me tratar. No início do tratamento eu ainda via alguma coisa. Mas agora não consigo enxergar nem os móveis lá da sala".

MORAL: A extrema desonestidade acaba visível mesmo para um cego.

(*Fábulas fabulosas*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991, p. 83-84.)

2. No texto, em duas situações houve eliminação de pronome oblíquo, indicada por um quadrinho. Que pronomes oblíquos são esses: **o(s)**, **a(s)** ou **lhe(s)**? Justifique sua resposta.
3. Substitua as expressões destacadas por pronomes oblíquos adequados:
- “sempre que ia visitar **a rica velha**”
 - “capaz de abalar **a fortuna do mais rico catarático**”
 - “Não posso pagar **a conta do senhor escularápio**”
 - “agora, não consigo enxergar nem **os móveis da sala**”

Leia o texto a seguir e responda às questões 3 e 4.

O pintor de fantasmas

Um dia o príncipe de Qi chamou um dos pintores que estavam trabalhando para ele.

- O que é mais difícil de pintar?

- Cachorros e cavalos são os mais difíceis.

- E o que é mais fácil?

- Fantasmas e monstros – disse o artista. – Cachorros e cavalos nos são familiares. A toda hora vemos um, seja de dia seja de noite. Porém, é difícil pintá-los do jeito que eles são. Já os fantasmas e monstros não têm uma forma definida, e ninguém nunca os viu. Por isso são mais fáceis de serem pintados.

(Hans Feizi. *Fábulas chinesas*. Porto Alegre: L&PM, 2012, p. 25.)

4. Observe os pronomes destacados nas orações abaixo. Depois identifique os termos aos quais eles se referem, no texto.
- “Cachorros e cavalos **nos** são familiares”
 - “Porém, é difícil pintá-**los** do jeito que eles são.”
 - “e ninguém nunca **os** viu”
5. Reescreva as frases a seguir, substituindo as expressões em destaque por pronomes oblíquos.
- O príncipe chamou **um dos pintores** à sua presença.
 - Pediu **aos pintores** um quadro com animais.
 - Retratou **cachorros e cavalos** correndo na estrada.

- d) Um deles pintou com facilidade **fantasmas e monstros**.
6. Reescreva as frases a seguir, empregando pronomes oblíquos para fazer referência aos termos destacados.
- e) **Dois pessoas** se perderam na montanha. As equipes de resgate encontraram bem distante da cidade.
- f) Corremos atrás das **crianças**, mas não conseguimos pegar .
- g) Antes não queriam **nostra colaboração**, agora, imploram .
- h) **Os meninos** estão na sala ao lado; se vocês precisarem de ajuda, chamem .
- i) **Meu irmão** é inquieto. Qualquer brincadeira deixa agitado.
- j) Guardam **as sobras de comida** e dão para o cachorro.
- k) Queria **a verdade**. Dissemos com todas as letras.

Quinta etapa: leitura e produção textual

Leia o texto a seguir e responda à questão 1.

Benefícios da música para a saúde mental

Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-las, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.

De acordo com Molly Warren, mestre em Musicoterapia pela Universidade do Estado de Colorado, a música é uma grande aliada durante as etapas de recuperação de traumas e luto, além de servir como calmante e agente regulador de emoções.

Se ouvir música já é parte da sua rotina, é possível encontrar nela um mecanismo para equilibrar mudanças de humor. Por conta das características rítmicas e repetitivas, a música age no neocórtex, uma região do cérebro onde estão as áreas mais desenvolvidas do córtex, acalmando e reduzindo a impulsividade.

Geralmente, nós escolhemos músicas que ou combinem com o nosso estado emocional atual – o que pode nos manter em um estado de tristeza, raiva ou ansiedade, dependendo da situação, por mais tempo que o necessário – ou que possam nos ajudar a mudá-lo para melhor. Para tornar essa atividade mais benéfica para a mente, uma sugestão é ir mudando, aos poucos, o tipo de música que estiver ouvindo em um momento de catarse para algo mais sereno e otimista.

Quem toca instrumentos conta com uma ferramenta que pode encorajar a expressão de todos os tipos de emoções, sem falar na possibilidade de criar combinações melódicas que reflitam sentimentos que costumam ficar encobertos.

E aqueles que encontram facilidade em transformar seus sentimentos em palavras podem experimentar escrever letras de música, pensando em instrumentos, sons e possíveis melodias que possam combinar com elas. Além de servir como forma de expressão, essa atividade também contribui para o autoconhecimento e a autoestima. Lembre-se de que ninguém mais precisa ler ou ouvir a sua criação, por isso, use-a com liberdade para processar as suas emoções.

Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-la a seu favor ao escolher integrá-la à sua rotina diária. Quando você precisar de ajuda para se concentrar, escutar música clássica pode ser uma boa alternativa, uma vez que músicas com tempo de 60 bpm (batidas por minuto) aumentam a eficiência cerebral para processar informações.

Para exercitar a criatividade, experimente montar uma playlist com gêneros diferentes do que

você geralmente gosta de ouvir.

Já se a dificuldade for a de encontrar motivação para realizar alguma atividade, seja correr, ler ou limpar a casa, é indicado ouvir as suas músicas favoritas e isso lhe dará uma boa injeção de ânimo.

Para reduzir a ansiedade, a preferência pode ser por canções mais tranquilas. Já é comprovado que elas têm o mesmo efeito de uma sessão de massagem e, também, que podem induzir você a um estado meditativo, alterando a velocidade das ondas cerebrais e, portanto, também aliviando sintomas de depressão, tensão pré-menstrual e distúrbios de comportamento.

A música também pode fortalecer as conexões sociais, seja quando você compartilhar suas playlists favoritas com amigos ou conhecer pessoas novas durante a fila de um show ou em uma aula de música. Além de ajudá-lo a se conectar com você mesmo, a música conecta você ao mundo.

Angelica Calheiros
Colaboradora Blog CVV

1. Observe os pronomes destacados e identifique no texto a que termos eles se referem:
 - a) “Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-**las**, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.”
 - b) “Geralmente, nós escolhemos músicas que ou combinem com o nosso estado emocional atual – o que pode nos manter em um estado de tristeza, raiva ou ansiedade, dependendo da situação, por mais tempo que o necessário – ou que possam nos ajudar a mudá-**lo** para melhor.”
 - c) “Lembre-se de que ninguém mais precisa ler ou ouvir a sua criação, por isso, use-**a** com liberdade para processar as suas emoções.”
 - d) “Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-**la** a seu favor ao escolher integrá-**la** à sua rotina diária.”

PRODUÇÃO DE TEXTO: Escreva um texto argumentativo sobre a importância da música na vida das pessoas. Nesse texto, você deverá utilizar pronomes oblíquos na função de objeto, pelo menos uma vez em cada parágrafo.

APÊNDICE B – Gabarito da atividade avaliativa

ATIVIDADE AVALIATIVA

Leia as orações no quadro abaixo e responda às questões de 1 a 3.

- a) Aquela música quebrou o silêncio na escola.
- b) Na pré-história, o ser humano já produzia música.
- c) Os chineses acreditavam no poder mágico da música.
- d) Os novos instrumentos chegaram ontem.
- e) A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.

1. Identifique os verbos em cada uma das orações e escreva quantos verbos você encontrou no total:

Resposta esperada: 5 verbos _____

2. Escreva os verbos que você encontrou:

Resposta esperada: quebrou, produzia, acreditavam, chegaram, comunicou _____

3. Observe cada oração e responda se há complemento verbal ou não. Se houver, copie o complemento:

- a) Aquela música quebrou o silêncio na escola.

() Não há complemento verbal. (X) Há complemento verbal.

Resposta esperada: [o silêncio da escola] _____

- b) Na pré-história, o ser humano já produzia música.

() Não há complemento verbal. (X) Há complemento verbal.

Resposta esperada: [música] _____

- c) Os chineses acreditavam no poder mágico da música.

() Não há complemento verbal. (X) Há complemento verbal.

Resposta esperada: [no poder mágico da música] _____

- d) Os novos instrumentos chegaram ontem.

(X) Não há complemento verbal. () Há complemento verbal. _____

- e) A diretora comunicou aos pais a data da apresentação de final de ano.

() Não há complemento verbal. (X) Há complemento verbal.

Resposta esperada: [aos pais] [a data da apresentação de final de ano] _____

4. O texto a seguir está com algumas lacunas. Faça a leitura e responda as questões.

Por que os músculos aumentam de tamanho com exercícios físicos?

Os músculos são fábricas de proteínas, substâncias importantes para o funcionamento do organismo e para a criação de novos tecidos, como pele, ossos e mais músculos. Para **(incentivar)**_____ a produzir essas proteínas, é preciso **(exercitar)**____. Cheias de proteínas, as células dos músculos vão ficando maiores e mais pesadas.

(Recreio, 25/2/2010, p. 4)

a) Reescreva a oração com as lacunas, completando-as. Faça as adaptações necessárias.

Resposta esperada: *Para incentivá-los a produzir essas proteínas, é preciso exercitá-los* _____

b) Você utilizou uma construção linguística para completar as lacunas e essa construção está substituindo algo já dito. A que palavra(s) ela se refere?

Resposta esperada: *Ela se refere a “os músculos”.* _____

c) Por que você utilizou essa construção para completar as lacunas?

Resposta esperada: *Essa opção foi utilizada porque o texto é mais formal.* _____

5. Leia as afirmações abaixo e avalie se elas são verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) (*F*) “Os novos alunos chegaram hoje na escola, vamos ajudar eles.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- b) (*V*) “Fiz um desenho lindo e vou mostrá-lo para você amanhã.” Essa frase provavelmente não faria parte de um diálogo informal entre amigos.
- c) (*V*) “A letra dessa música é encantadora, por isso a escrevi em meu caderno.” Essa frase está de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa.
- d) (*F*) “O cantor chegará hoje à noite e eu vou buscar ele no aeroporto.” Essa frase não está adequada para um diálogo informal.

ANEXO A – Música “Paciência”, Lelene

Paciência

Lelene

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei, a vida é tão rara
A vida não para não

A vida é tão rara

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/lenine/47001/>

ANEXO B – Texto “Benefícios da música para a saúde mental”

Benefícios da música para a saúde mental

Não importa se você gosta de pop, rock ou eletrônica, ou qualquer outro gênero, ouvir música é considerado uma boa opção para tentar lidar com as emoções e até mesmo controlá-las, principalmente quando há dificuldades de expressar e comunicar o que está se pensando e sentindo.

De acordo com Molly Warren, mestre em Musicoterapia pela Universidade do Estado de Colorado, a música é uma grande aliada durante as etapas de recuperação de traumas e luto, além de servir como calmante e agente regulador de emoções.

Se ouvir música já é parte da sua rotina, é possível encontrar nela um mecanismo para equilibrar mudanças de humor. Por conta das características rítmicas e repetitivas, a música age no neocórtex, uma região do cérebro onde estão as áreas mais desenvolvidas do córtex, acalmando e reduzindo a impulsividade.

Geralmente, nós escolhemos músicas que ou combinem com o nosso estado emocional atual – o que pode nos manter em um estado de tristeza, raiva ou ansiedade, dependendo da situação, por mais tempo que o necessário – ou que possam nos ajudar a mudá-lo para melhor. Para tornar essa atividade mais benéfica para a mente, uma sugestão é ir mudando, aos poucos, o tipo de música que estiver ouvindo em um momento de catarse para algo mais sereno e otimista.

Quem toca instrumentos conta com uma ferramenta que pode encorajar a expressão de todos os tipos de emoções, sem falar na possibilidade de criar combinações melódicas que reflitam sentimentos que costumam ficar encobertos.

E aqueles que encontram facilidade em transformar seus sentimentos em palavras podem experimentar escrever letras de música, pensando em instrumentos, sons e possíveis melodias que possam combinar com elas. Além de servir como forma de expressão, essa atividade também contribui para o autoconhecimento e a autoestima. Lembre-se de que ninguém mais precisa ler ou ouvir a sua criação, por isso, use-a com liberdade para processar as suas emoções.

Pois é, a música é muito mais do que uma opção de entretenimento e você pode usá-la a seu favor ao escolher integrá-la à sua rotina diária. Quando você precisar de ajuda para se concentrar, escutar música clássica pode ser uma boa alternativa, uma vez que músicas com tempo de 60 bpm (batidas por minuto) aumentam a eficiência cerebral para processar informações.

Para exercitar a criatividade, experimente montar uma playlist com gêneros diferentes do que você geralmente gosta de ouvir.

Já se a dificuldade for a de encontrar motivação para realizar alguma atividade, seja correr, ler ou limpar a casa, é indicado ouvir as suas músicas favoritas e isso lhe dará uma boa injeção de ânimo.

Para reduzir a ansiedade, a preferência pode ser por canções mais tranquilas. Já é comprovado que elas têm o mesmo efeito de uma sessão de massagem e, também, que podem induzir você a um estado meditativo, alterando a velocidade das ondas cerebrais e, portanto, também aliviando sintomas de depressão, tensão pré-menstrual e distúrbios de comportamento.

A música também pode fortalecer as conexões sociais, seja quando você compartilhar suas playlists favoritas com amigos ou conhecer pessoas novas durante a fila de um show ou em uma aula de música. Além de ajudá-lo a se conectar com você mesmo, a música conecta você ao mundo.

Angelica Calheiros
Colaboradora Blog CVV

Fonte: <https://www.cvv.org.br/blog/beneficios-da-musica-para-saude-mental/>

ANEXO C – Reportagem “Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico”

Música acalma, estimula a memória, alivia dores e ajuda no exercício físico

Ouvir música pode trazer muitos benefícios para a saúde, corpo e mente.
Ela tem sido usada, inclusive, por médicos e terapeutas como tratamento.

Do G1, em São Paulo

Ouvir música não é só um entretenimento e uma medida para acalmar e relaxar – ela pode trazer diversos benefícios para a saúde, como alívio de dores, melhora da memória e até mesmo um estímulo para a prática de atividade física.

Além disso, funciona como um “remédio” para vários problemas, como mostraram a pediatra Ana Escobar e a musicoterapeuta Marly Chagas no Bem Estar desta quinta-feira (6).

Isso acontece porque a música ativa o centro de prazer do cérebro, assim como o sexo e o chocolate, por exemplo. Ela libera dopamina e causa uma sensação de bem-estar e, por isso, tem sido usada por médicos, terapeutas e preparados físicos como tratamento de diversos problemas – e tem trazido ótimos resultados.

Em relação à atividade física, a música pode ajudar a embalar o exercício e torná-lo mais fácil e mais prazeroso, como mostrou a reportagem da Marina Araújo.

Segundo o músico e empresário Alexandre Casa Nova, a música é um estímulo importante para quem se exercita porque disfarça a sensação de fadiga, dor e cansaço e, no lugar, traz um sentimento bom de alegria e motivação, deixando a pessoa mais confortável.

O mesmo acontece com a música para dormir ou acordar. Sons mais graves e lentos, por exemplo, ajudam a pessoa a se desligar das preocupações e, comprovadamente, facilitam o sono e combatem a insônia. Por outro lado, sons animados, energéticos e acelerados são bons durante a manhã para despertar e ajudar a acordar.

Há ainda o benefício da música durante o período de gestação – ela é capaz de acalmar os recém-nascidos e reduzir, por exemplo, em até dez dias a permanência deles na UTI neonatal, como mostrou a reportagem do Phelipe Siani.

Essa identificação dos pequenos com a música começa, no entanto, depois da 21ª semana de gestação, como explicou a pediatra Ana Escobar.

Isso porque, na 20ª semana, o aparelho auditivo do bebê, apesar de já estar pronto para receber vibrações sonoras, ainda tem o conduto auditivo externo bloqueado por um tecido de células que protege o desenvolvimento do tímpano. A partir da 21ª semana, essa parede se rompe, o tímpano entra em contato com o líquido amniótico e começa a receber e processar vibrações, fazendo com o que o bebê comece a ouvir.

Musicoterapia

O repórter Phelipe Siani mostrou a história do Edson, um garoto que foi diagnosticado com autismo aos 6 anos de idade. O menino tinha dificuldades para falar, mas na frente do videogame, costumava se soltar.

Por isso, os pais recorreram à musicoterapia, um tratamento que começou a deixar o Edson mais calmo, atento e com interesse pelo mundo em sua volta. Com o tempo, os resultados foram ainda melhores: ele começou a interagir com as pessoas, a cumprimentá-las e a procurá-las também – tudo reflexo da música dentro da vida do menino.

Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2013/06/musica-acalma-ajuda-na-atividade-fisica-e-tambem-pode-aliviar-dores.html>.