



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PLE: REFLEXÕES A
PARTIR DO TEMA OBJETO INDIRETO

Rebeca Wiesel Chamorro

SÃO CARLOS
2022



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE PLE: REFLEXÕES A PARTIR DO
TEMA OBJETO INDIRETO

Rebeca Wiesel Chamorro

Bolsista CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dr^a. Rosa Yokota.

São Carlos - São Paulo - Brasil

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rebeca Wiesel Chamorro, realizada em 24/10/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Profa. Dra. Luisa Godoy (UFVJM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa montanha-russa chamada mestrado onde as borboletas e vagalumes estiveram constantemente lutando em meu estomago nessa jornada ornamentada de terríveis tempestades pandêmicas de muita solidão, foram as vozes e imagens na tela de conhecidos antigos e recém-chegados que me ajudaram a encontrar uma nova versão de mim. Afinal de contas, andar de montanha-russa é como perder todo o seu fôlego e reencontrá-lo na sua força de vontade. À essas vozes ofereço minha gratidão e amor...

À minha mãe, deusa do (a)mar que sempre me ensinou que o amor encontra seus caminhos e que o mundo é cheio de infinitas possibilidades para aqueles que conseguem enxergar além da superfície das coisas e das gentes.

Ao meu irmão David, com quem compartilho o amor mais genuíno do meu coração.

À Rosa Yokota, pela parceria e orientação fundamental durante o mestrado, acreditando em mim como pesquisadora mesmo nas minhas incertezas e inconstâncias.

À professora e amiga Luísa Godoy, que com seu coração sensível e olhar perspicaz me pegou pela mão e me guiou nos primeiros passos da vida acadêmica na graduação e me acompanhou até esse momento com grande sabedoria durante a qualificação do mestrado.

À Professora Eliane Hercules Augusto Navarro, pelo conhecimento e inspiração compartilhada durante as aulas ao longo do mestrado e suas contribuições acertadas no exame de qualificação.

Aos colegas de mestrado, em especial, minha dupla dinâmica Izabel Santos Caliri, parceira insubstituível para as horas produtivas (e outras não tão produtivas, mas essenciais) ao longo dessa jornada.

Aos amigos de longe e de perto que entenderam meus isolamentos e me envolveram com sua acolhida mesmo assim.

A gratidão e o amor compartilhado são atos de resistência em tempos incertos nos quais nos encontramos, e eu, nesse espaço simbólico, só tenho a agradecer as trocas e pessoas incríveis com as quais os deuses me presentearam até aqui.

Odayá! Mãe Yemanjá.

Por fim, agradeço a CAPES pela bolsa concedida.



“Quando eu uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que signifique: nem mais nem menos.”

“A questão é”, disse Alice, “se pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.”

“A questão”, disse Humpty Dumpty, “é saber quem vai mandar - só isto.”

Alice estava perturbada demais para dizer o que quer que fosse, de modo que, após um minuto, Humpty Dumpty recomeçou. “São temperamentais, algumas... como os adjetivos pode se fazer qualquer coisa, mas não com os verbos...contudo, sei manobrar o bando todo! Impenetrabilidade! É o que eu digo!”

L. Carroll (2009[1871], p. 245)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| ASTP | <i>Army Specialized Training Program</i> |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BACI | <i>Brazilian American Institute</i> |
| CCB | Centro Comum Curricular |
| CNPq | Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação |
| EA | Estrutura Argumental de Verbos |
| EUA | Estados Unidos da América |
| GA | Geórgia |
| GP | Gramática Pedagógica |
| LAEL | Banco Brasileiro (PUC-SP) |
| LD | Livro Didático |
| LE | Língua Estrangeira |
| LM | Língua Materna |
| LNM | Língua não Materna |
| MD | Material Didático |
| MO | Missouri |
| NdP | Núcleo do Constituinte do Predicado |
| NGB | Nomenclatura Gramatical Brasileira |
| NY | Nova York |
| OD | Objeto Direto |
| OI | Objeto Indireto |
| PB | Português Brasileiro |
| PCN | Parâmetros Curriculares e Leis |
| PE | Português Europeu |
| PLE | Português Língua Estrangeira |
| PNDL | Programa Nacional do Livro e do Material Didático |
| PUC-SP | Universidade Católica de São Paulo |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| USP | Universidade Estadual de São Paulo |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |

| | |
|--------------|--|
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFP | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFVJM | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |
| UK | Inglaterra |
| UY | Uruguai |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Organização do Capítulo 2. | 20 |
| Figura 2. Proposta de atividade de Gramática como Produto - Noticing. | 31 |
| Figura 3. Proposta de atividade de Gramática como Produto - Noticing_2 | 31 |
| Figura 4. Atividade de Gramática como Produto - Estruturada Para o Aluno. | 33 |
| Figura 5. Atividade de Gramática como Produto - Estruturada Pelo Aluno. | 34 |
| Figura 6. Atividade de Gramática como Produto –Gramática, Contexto e Escolha | 36 |
| Figura 7. Atividade Baseada na Perspectiva de Ensino Procedimental | 38 |
| Figura 8. Atividade Baseada na Perspectiva de Ensino Procedimental_2 | 39 |
| Figura 9. Gramática como Processo - Regulação do Tempo de Planejamento | 42 |
| Figura 10. Gramática como Processo - Regulação da Familiaridade do Aluno com o Tema da Atividade | 44 |
| Figura 11. Gramática como Processo - Regulação do Conhecimento Compartilhado: Lacuna de Contexto | 46 |
| Figura 12. Gramática como Processo - Regulação do Conhecimento Compartilhado: Lacuna de Contexto.2..... | 46 |
| Figura 13. Gramática como Processo - Lacuna de Contexto: Raciocínio e Criação | 47 |
| Figura 14. Gramática como Processo - Lacuna de Contexto: Raciocínio e Criação_2 | 48 |
| Figura 15. Checklist das Características de Atividades a partir da Gramática como Processo ... | 49 |
| Figura 16. Gramática como Habilidade - Noticing as Skill..... | 51 |
| Figura 17. Gramática como Habilidade - Noticing as Skill (2) | 52 |
| Figura 18. Gramática como Habilidade - Proposta de Atividade de Gramaticalização | 54 |
| Figura 19. Gramática como Habilidade – Proposta de atividade de Reflexão..... | 55 |
| Figura 20. Conceitos de Gramática Pedagógica..... | 56 |
| Figura 21. Métodos e Abordagens do Ensino de LE..... | 58 |
| Figura 22. Organização do Capítulo 3. | 71 |
| Figura 23. O OI anafórico na fala de jovens curitibanos | 95 |
| Figura 24. Variantes de argumento dativo de 3ª pessoa no PB dos séculos XVIII e XIX. | 96 |
| Figura 25. Índice Geral de Frequência e de Peso Relativo das Preposições a e para nos anos 60-70 e 95-2000 | 98 |
| Figura 26. Processo Analítico. | 107 |
| Figura 27. GP.1- Indirect Pronouns | 114 |
| Figura 28. GP. 1 - Drill do verbo "DIZER"..... | 116 |
| Figura 29. GP.1 - Dialogo da Lição XVII | 119 |
| Figura 30. GP.1 - Indirect Pronouns 2. | 120 |
| Figura 31. GP.1 - Drill de Indirect Pronouns..... | 120 |
| Figura 32. GP.1 - Drill de Indirect Pronouns 2..... | 121 |
| Figura 33. GP.2 - Verbos y Preposiciones | 128 |
| Figura 34. GP.2 - Consonantes | 130 |
| Figura 35. GP.2 – Consonantes_2 | 131 |
| Figura 36. GP.2 - Construções com "É que / Foi que" | 132 |
| Figura 37. GP.2 - Pronomes de 2ª pessoa sing.: Você (ocê/cê) | 133 |
| Figura 38. GP.2 - Colocação dos Pronomes de Objeto..... | 133 |
| Figura 39. GP.2 - Colocação dos Pronomes de Objeto (2). | 134 |
| Figura 40. GP.2 - Pronomes "Ele(s)/o(s)/ e - ela(s)/a(s)/ e..... | 135 |
| Figura 41. GP.2 - Tabela do Pronombres Personales..... | 136 |
| Figura 42. GP.2 - Explicação sobre o OI..... | 136 |

| | |
|---|-----|
| Figura 43. GP.2 - Explicação sobre o OI_2..... | 137 |
| Figura 44. GP.2 - Explicação sobre o OI_3..... | 138 |
| Figura 45. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PE)..... | 145 |
| Figura 46. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PE) 2. | 146 |
| Figura 47. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PB)..... | 146 |
| Figura 48. GP.3 - Funções Linguísticas: Getting things done (PB)..... | 148 |
| Figura 49. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE)..... | 150 |
| Figura 50. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE) 2. | 150 |
| Figura 51. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE) 3. | 151 |
| Figura 52. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PB)..... | 152 |
| Figura 53. GP.4 - Charge do Capítulo sobre Pronomes Pessoais..... | 156 |
| Figura 54. GP.4 - Conteúdo Programático do Capítulo sobre Pronomes Pessoais..... | 157 |
| Figura 55. GP.4 - Colocação dos pronomes de objeto no discurso não-monitorado..... | 159 |
| Figura 56. GP.4 - Construções Reflexivas..... | 159 |
| Figura 57. GP.4 - Proposta de Exercício sobre Ortografia..... | 160 |
| Figura 58. GP.4 - Formas dos Pronomes de OI no Discurso Monitorado..... | 163 |
| Figura 59. GP.4 - Colocação dos Pronomes de Objeto no Discurso Monitorado: Regra Geral..... | 163 |
| Figura 60. GP.4 - Colocação dos Pronomes de OD e OI no Discurso Monitorado: Exceções. .. | 164 |
| Figura 61. GP.4 - Formas dos Pronomes de OI no Discurso Não-monitorado..... | 165 |
| Figura 62. GP.4 - Proposta de Exercício sobre o Pronome de OI no Discurso Monitorado..... | 166 |
| Figura 63. GP.4 - Proposta de Exercício para Colocação de Objeto no Discurso Monitorado.. | 166 |
| Figura 64. GP.4 - Proposta de Exercício de Pronomes de OI Não-monitorado..... | 167 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Características Gerais do OI | 101 |
| Quadro 2. Categorias de Análise..... | 106 |
| Quadro 3. Corpus sob Análise..... | 108 |
| Quadro 4. Síntese da Análise da GP.1: Learning Portuguese Conversation and Grammar | 122 |
| Quadro 5. Síntese da Análise da GP.2: Gramática Brasileña para Hablantes de Español | 139 |
| Quadro 6. Síntese da Análise da GP.3 - Portuguese An Essential Grammar..... | 153 |
| Quadro 7. Síntese da Análise da GP. 4 - Gramática Básica do Português Brasileiro | 168 |
| Quadro 8. Elementos Classificatórios Gerais da Análise..... | 174 |
| Quadro 9. Conceitos de OI Abordados nas GPs | 175 |

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar Gramáticas Pedagógicas (GP) de Português como Língua Estrangeira (PLE), com foco no ensino do conteúdo gramatical Objeto Indireto (OI). A investigação apresentada é um estudo exploratório-indutivo, de paradigma qualitativo, natureza documental e base metodológica descritiva, alicerçada na perspectiva de GP arguida por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003). Foram analisados 4 documentos do tipo GP de PLE com publicações feitas entre os anos de 2010 a 2020. Fundamentam esta investigação inicialmente estudos que definem as categorias de Material Didático (MD) (TOMLINSON 2013; BROWN, 1994, LUCAS, 2016) e um breve histórico sobre algumas correntes metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira (LE). Por fim, erigimos uma caracterização das construções pronominais de OI no PB através de gramáticas da língua portuguesa e estudos linguísticos descritivos (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK, 2006; 2007). Para a organização e análise de dados foram elaboradas 3 categorias: CAT. A - Elementos da organização da obra; CAT. B - Referências de categoria e metodologia da GP e CAT. C - Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI. A finalidade das categorias é traçar um diagnóstico de como o ensino sobre OI tem sido feito em GPs de PLE. Os resultados desta análise indicam que existem fatores tais quais: a categoria do MD, o fundamento metodológico adotado pelo material, a perspectiva de gramática, língua e linguagem, que influenciam diretamente a abordagem de gramática em GP's de PLE que precisam ser conhecidos por educadores e educandos para um uso mais acertado do MD. Os dados indicam também que, ao optar pela não sistematização da gramática, muitos materiais acabam recorrendo para tradicionais classificações normativas do PB que não dão conta de explicar todas as ocorrências da complementação verbal de OI (CANÇADO; AMARAL, 2016). Buscou-se colaborar com um entendimento mais amplo das possibilidades de se abordar o ensino do conteúdo gramatical em MDs de PLE além de verificar, através da análise, como está sendo abordado o conteúdo em GPs que buscam explicar explicitamente sobre a gramática do PB para falantes de outras línguas.

Palavras chave: Material Didático, Gramáticas Pedagógicas, Português para Estrangeiros, Objeto Indireto.

ABSTRACT

This research aimed to analyze Portuguese as a Foreign Language (PFL) textbooks grammars, focusing on the teaching aspects of the indirect object (IO) construction in Brazilian Portuguese (BP). The research presented is an exploratory-inductive study, with a qualitative paradigm, documentary nature and descriptive methodological basis, based on the perspective of grammar and language learning argued by Batstone (1994) and Larsen-Freeman (2003). Four PFL's grammars were analyzed with publications made between 2010 and 2020. This investigation was based on studies that define the categories of Teaching Materials (TOMLINSON 2013; BROWN, 1994, LUCAS, 2016) and a brief historical background on some methodological trends of foreign language teaching. Finally, we built a characterization of the pronominal constructions of IO in BP through portuguese grammars and descriptive linguistic studies (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK, 2006; 2007). For the organization and analysis of data, 3 categories were elaborated: CAT. A - Elements of organization of the textbooks; CAT. B – Category sort and methodology references from the textbooks. C - Teaching procedures based on IO grammar content. The purpose of the categories is to make a diagnosis of how teaching about IO has been done in grammar textbooks of PFL. The results of this analysis indicate that there are factors such as: the teaching material category, the methodology foundation adopted by the material, the grammar and language perspective, which directly influence the grammar approach in PFL grammar textbooks that need to be known by educators and students for a better use these teaching materials. The data also indicate that, when opting for the non-systematization of grammar, many materials end up resorting to traditional normative classifications of BP that are unable to explain all occurrences of the verbal complementation of IO (CANÇADO; AMARAL, 2016). We sought to collaborate with a broader understanding of the possibilities of grammar teaching in grammar textbooks of PFL, in addition to verify, through analysis, how the content is being approached in materials that seek to explicitly explain the grammar of BP for foreigners.

Keywords: Grammar Textbooks, Grammar and Language Learning, Portuguese for Foreigners, Indirect Object

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1. Apresentação da Pesquisa | 15 |
| 1.1 Objetivos e Questão da Pesquisa..... | 17 |
| 1.2 Estruturação da Dissertação | 18 |
| 2. Categorias de MDs e Métodos e Abordagens do Ensino de LE | 19 |
| 2.1 Categorias de MDs: Global, Localizado e Local..... | 20 |
| 2.1.1 MD Global | 20 |
| 2.1.2 MD Localizado | 22 |
| 2.1.3 MD Local..... | 24 |
| 2.2 Gramática Pedagógica (GP)..... | 27 |
| 2.2.1 Gramática como Produto..... | 30 |
| 2.2.2 Gramática como Processo..... | 37 |
| 2.2.3 Gramática como Habilidade..... | 49 |
| 2.3 Um Breve Olhar Histórico Sobre Métodos e Abordagens do Ensino de LE | 57 |
| 2.3.1 Método Gramática-Tradução..... | 58 |
| 2.3.2 Método Direto | 59 |
| 2.3.3 Método Audiolingual | 63 |
| 2.3.4 Abordagem Comunicativa..... | 65 |
| 2.3.5 Pós-Método..... | 68 |
| 3. Estudo sobre o Objeto Indireto (OI)..... | 71 |
| 3.1 A Estrutura Argumental dos Verbos (EAs) | 71 |
| 3.2 Classificação do OI em gramáticas do português | 73 |
| 3.2.1 A Gramática de Cunha e Cintra (2001) | 74 |
| 3.2.2 A Gramática de Bechara (2009) | 77 |
| 3.2.3 A Gramática de Castilho (2010) | 81 |
| 3.3 O OI a partir de Berlinck (1996) e Morais; Berlinck (2006, 2007) | 83 |
| 3.3.1 “The portuguese dative”, Berlinck (1996)..... | 83 |
| 3.3.2 Morais; Berlinck (2006, 2007): O PB e o PE | 88 |
| 3.4 Conclusão do Capítulo sobre OI..... | 100 |
| 4. Procedimentos Metodológicos e <i>Corpus</i> da Pesquisa | 103 |
| 4.1 A Pesquisa Documental..... | 104 |
| 4.2 Categorias para a Análise dos Dados | 105 |
| 4.3 Corpus | 107 |
| 5. Análise das GPs | 109 |
| 5.1 GP.1 – Learning Portuguese: Conversation and Grammar | 109 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.2 Síntese da Análise da GP.1 | 122 |
| 5.2 GP.2 – Gramática Brasilenã para Hablantes de Español..... | 123 |
| 5.2.1 Síntese da Análise da GP.2 | 139 |
| 5.3 GP.3 - Portuguese an Essential Grammar | 139 |
| 5.3.1 Síntese da Análise da GP.3 | 153 |
| 5.4 GP.4 - Gramática Básica do Português Brasileiro..... | 153 |
| 5.4.1 Síntese da Análise da GP.4 | 168 |
| 5.5 Considerações Gerais sobre a Análise | 168 |
| Considerações Finais e Encaminhamentos Futuros..... | 177 |
| Referências Bibliográficas | 179 |
| Anexos..... | 186 |

1. Apresentação da Pesquisa

No início do meu percurso como pesquisadora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), orientada pela Prof.^a Dr.^a Luísa Godoy, pude desenvolver minhas primeiras pesquisas voltadas para a área de Português Língua Estrangeira (PLE) focando o ensino de gramática¹. Durante este período como pesquisadora e docente de PLE constatei que há uma busca comum e frustrada entre os professores da área por métodos e materiais de apoio para o ensino da gramática do Português Brasileiro (PB) que sejam alternativos e/ou complementares a Gramática Tradicional (GT) (CHAMORRO, 2018). Conjuntamente a isso foi apurado ainda que são escassos os trabalhos e pesquisas acadêmicas que se proponham a discutir sobre o ensino e produção de Materiais Didáticos (MD) de gramática do PB em PLE (GODOY, 2018; CHAMORRO, 2018). Tais constatações evidenciam a existência dessa lacuna na área que é o que tem me impulsionado a seguir com minhas investigações sobre o ensino de gramática em PLE.

Partindo de tal motivação e continuando a contextualizar a orientação desta pesquisa, ressaltamos que o ensino de PLE é uma área que vem ganhando destaque no Brasil, sobretudo no meio universitário (NOBREGA, 2010). Contudo, pensar estratégias de ensino para esse segmento é algo relativamente novo². Em uma investigação sobre o histórico do ensino de PLE ontem e hoje, Rocha (2019) discorre que apesar da publicação da primeira série didática brasileira “Português do Brasil para estrangeiros”, por Francisco Gomes de Matos, ter sido feita no final da década de 70, o surgimento emergencial do PLE acontece, mesmo, no final dos anos 80 e é apenas a partir desta data que expressivas ações começam a surgir.

Em razão dessa expansão surge a necessidade de metodologias e MDs pensados para as práticas específicas desse ensino que se diferem bastante do ensino de Português como Língua Materna (LM) (NÓBREGA, 2010; CUNHA, 2007).

¹ Projeto de Iniciação Científica (IC) 1: *Ensino de Estrutura Argumental em Português Língua Estrangeira/Adicional* (2016). IC 2: *Ensino de Gramática em Português Língua Adicional* (2017 – 2019). Como resultado dos dois projetos de IC citados, foram produzidos dois artigos: “*O ensino de construções frasais em aulas de português como língua estrangeira/adicional* (CHAMORRO, 2018) e “*Ensino de gramática em português como língua adicional: Um projeto e seus resultados* (Godoy, 2018).

² Consideramos como “área nova” devido ao “boom” que o ensino e a aprendizagem de PLE tem passado nos últimos trinta anos (ROCHA, 2019). Compreendemos, no entanto, que o ensino de Português como Língua Estrangeira é datado desde o início colonial do Brasil, tendo como primeiros aprendizes, a comunidade indígena (ALMEIDA FILHO, 2001).

Embora os MDs sejam um tema relevante no cenário de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) em diversos contextos educacionais em várias partes do mundo (PAIVA, 2009; TOMLINSON, 2013, LUCAS, 2016), o entendimento sobre as categorias e diferentes tipos de MDs ainda requer mais estudos, em vista de que cada um dos tipos terá características *sui generis* no tratamento da língua.

Partindo disso, compreendemos que as abordagens e métodos do ensino de línguas tem um papel importante na produção de MDs pois influenciam tanto a prática em sala de aula quanto o material que é utilizado e/ou produzido como instrumento pedagógico. Visto que cada corrente metodológica de LE vai tratar e conceber a língua/linguagem de maneira específica (LEFFA, 2012, 1999; RICHARD; RODGERS, 2001), os métodos e abordagens vão direcionar o ensino de gramática de diferentes maneiras com objetivos distintos, sempre alinhados com uma visão de língua que é acordada com pressupostos teóricos específicos. Fato este, que nos leva a conceber que o conhecimento de tais teorias é crucial para o entendimento sobre o tratamento da gramática no ensino de LE.

Batstone (1994), um dos teóricos com o qual coadunamos nesta pesquisa, ao falar sobre a natureza da gramática e as diferentes maneiras de percebê-la e abordá-la no ensino de LE, destaca a noção de que a linguagem não é aleatória, mas ordenada, e que dentro dessa organização a gramática não é um “objeto” único e homogêneo, mas um fenômeno amplo e diversificado. Portanto, o conhecimento sobre outras perspectivas de gramática é indispensável para o ensino de qualquer língua (BATSTONE, 1994, LARSEN-FREEMAN, 2003).

À vista da riqueza de estudos que versam tanto sobre as funcionalidade e objetivos dos MDs, quanto as opções metodológicas para o ensino de LE e da abordagem de gramática, especificamente, entendemos que há na literatura significativos recursos para o desenvolvimento de trabalhos que versem sobre as práticas do ensino de LE e os MDs que precisam ser melhor abordados em pesquisas sobre o ensino de PLE.

Furtoso (2015), em um mapeamento sobre as temáticas nos trabalhos de Pós-Graduação da área de PLE, evidencia que é somente a partir de meados da década de 80 que acontece uma solidificação da produção de Livros Didáticos (LDs) e publicações brasileiras de PLE significativas e que, apenas recentemente (a partir dos anos 2000), se intensificam as investigações que versam sobre MDs. Em outro mapeamento realizado por Granato (2020) os dados do autor corroboram com os resultados obtidos por Furtoso (2015) verificando que publicações de pesquisas de PLE em importantes periódicos acadêmicos do estado de São Paulo que tratam sobre o MD, também se intensificam a

partir dos anos 2000. Dados estes que sinalizam o surgimento de uma maior preocupação entre a comunidade acadêmica pertencente a área de PLE sobre os aspectos desta importante ferramenta, o MD.

A partir deste contexto, esta investigação de mestrado se justifica inicialmente por uma inquietação pessoal como professora de PLE na busca de alternativas para o ensino de gramática, que culminou na constatação de que há uma lacuna nas investigações sobre o ensino de PLE sobre MDs, e uma carência ainda maior de pesquisas que discutam e proponham o ensino de gramática para esta área.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que há uma certa resistência sobre o ensino dos aspectos mais formais da língua (GODOY, 2018) afetando diretamente as produções de MDs, nossa proposta é realizar uma análise documental em Gramáticas Pedagógicas (GP) de PLE a partir de um conteúdo gramatical específico, o Objeto Indireto (OI), levantando uma reflexão sobre o ensino de gramática no ensino de PLE. Acreditamos que tal reflexão torna esta investigação pertinente tanto para o desenvolvimento de novas maneiras de se produzir e utilizar os MDs, quanto para o desdobramento de maneiras outras de se conceber a gramática de uma língua e seu ensino como LE.

Ao construir elucidar sobre diferentes abordagens metodológicas e diferentes descrições dos aspectos semânticos e sintáticos das propriedades do OI no PB, investigando a gramática a partir de uma perspectiva atual da língua falada e escrita, entendemos estar colaborando com um entendimento mais amplo das possibilidades de se abordar o ensino desse conteúdo gramatical em MDs de PLE, além de verificar através da análise como está sendo abordado o conteúdo em MDs que propõe explicar explicitamente sobre a gramática do PB para falantes de outras línguas, as GPs.

1.1 Objetivos e Questão da Pesquisa

O objetivo geral da presente pesquisa é entender como a gramática é abordada em um tipo de MD: a GP de PLE. Para tanto, os seguintes objetivos específicos são colocados:

- Entender um tema específico, o OI, a partir de diferentes descrições do PB.
- Entender o que é uma GP.
- Analisar GPs de PLE e averiguar como o OI é abordado.

No sentido de alcançar tais objetivos, é proposta a seguinte questão de pesquisa:

Como as GPs de PLE abordam e propõem o ensino do OI?

1.2 Estruturação da Dissertação

Esta dissertação se organiza em 5 capítulos, precedidos pela apresentação da pesquisa e finalizada com o capítulo de análise. Ao final encontram-se também os anexos e bibliografia utilizada nesta investigação.

No **capítulo 1**, de apresentação da pesquisa, está contida a justificativa, objetivo e questões de pesquisa.

No **capítulo 2**, desenvolvemos um aporte teórico sobre o conceito das categorias de MD global, localizado e local e GP. Finalizamos o capítulo com um levantamento de alguns métodos e abordagens do ensino de LE ao longo dos anos focando nossa atenção em como o MD e a gramática são percebidos e utilizado nessas diferentes metodologias para o ensino de línguas.

No **capítulo 3** propomos um estudo investigativo a partir de gramáticas do português e estudos linguísticos sobre o OI para assim compreender este conteúdo gramatical.

No **capítulo 4** discorremos sobre as escolhas metodológicas que guiaram esta investigação e apresentamos o *corpus* que é base primária da investigação juntamente com as categorias elaboradas para esta análise documental.

O **capítulo 5**, traz a análise de 4 GPs de PLE a partir do tema OI.

Por fim, estão as considerações finais desta pesquisa, assim como as referências bibliográficas utilizadas para este trabalho e os anexos.

2. Categorias de MDs e Métodos e Abordagens do Ensino de LE

O MD é um artefato pedagógico comumente utilizado em múltiplos ambientes de ensino e é um tema especialmente relevante no cenário de ensino de LE (TOMLINSON, 2013; RICHARDS, 1993; PAIVA, 2009; LUCAS, 2016).

Ao falarmos sobre MDs é fundamental considerar que esta ferramenta pedagógica pode apresentar-se de várias formas e ser utilizada para diferentes finalidades (LUCAS, 2016). Dentre essas possibilidades um determinado MD pode ser criado a partir de fragmentos de recursos linguísticos e pedagógicos, compondo um material autoral, ou ser aplicado através da implementação de uma Série Didática (SD) ou um LD específico.

Além disso, recursos como músicas, filmes, séries, artigos de revista e jornal, folhetos de propaganda, entre outros, que inicialmente não foram criados para fins pedagógicos, podem também ser adaptados e utilizados no ensino de uma LE. Ou seja, um MD pode ser compreendido como a totalidade de informações, conceitos e *input*³ utilizados no processo de ensino-aprendizagem e deve oferecer “vasta experiência de língua sendo utilizada para alcançar resultados em uma variedade de gêneros de textos, apresentando insumo linguístico que representa como a língua é normalmente usada (...)” (ANDRADE, 2013, p. 44).

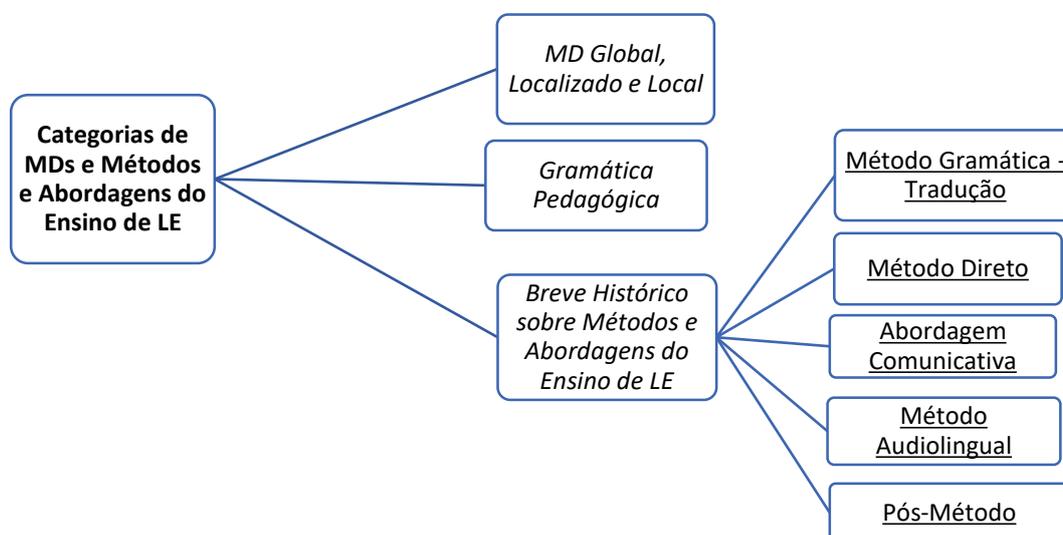
Em vista disso, a composição de um MD abarca importantes aspectos pedagógicos e metodológicos que vão mediar as escolhas do que, e como, a apresentação do conhecimento de um novo universo linguístico e cultural do idioma estrangeiro será feita aos alunos. A este respeito, concordamos com Lucas (2016) e López-Barríos e Villanueva (2014) sobre a importância de definir e caracterizar os diferentes tipos de MDs no ensino de LE.

Neste capítulo discutimos sobre as categorias dos MDs global, localizado e local (TOMLINSON, 2013; BROWN, 1994; LUCAS, 2016), os traços que definem o MD do tipo GP (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003) e fazemos um levantamento sobre a fundamentação de algumas correntes metodológicas do ensino de LE sobre a produção e utilização dos MDs, uma vez que tais perspectivas histórico-metodológicas e seus recortes temporais originaram mudanças significativas nas abordagens e métodos no ensino de línguas (LEFFA, 1999).

³ Baseio-me aqui, no conceito de input que considera que “Embora possa ocorrer em diferentes níveis da escala de consciência, a aprendizagem com nível satisfatório se dá por meio da consciência plena do objeto ao nível da consciência (...)” (Souza; Guaresi, 2012). Ou seja, o input no ensino de LE será constituído através dos diversos estímulos linguísticos que potencialmente trarão a língua para um nível de consciência e entendimento aos quais os educandos serão expostos no processo de aprendizagem.

Para uma melhor visualização das seções que compõe este capítulo, elaboramos o seguinte organograma:

Figura 1. Organização do Capítulo 2.



Fonte: Elaboração própria

2.1 Categorias de MDs: Global, Localizado e Local

Estudos como os de Tomlinson (2013); Brown (1994) e Lucas (2016) abordam sobre a existência de três categorias de MDs no ensino de LE: O MD global, localizado e local. Neste item, vamos dialogar sobre como diferentes finalidades podem e vão guiar escolhas teóricas, metodológicas, culturais e sociais do *input* do MD no ensino de LE.

2.1.1 MD Global

O MD Global é a categoria mais presente no mercado editorial. Tratam-se daqueles materiais expostos nas prateleiras de grandes livrarias (físicas e virtuais) com um *design* moderno, um título atrativo e um forte apelo comercial (HADLEY, 2014). Seu conteúdo e produção têm um viés global, daí o nome da categoria. O ensino nesse tipo de MD não é direcionado a um público ou contexto específico, a “(...) intenção de uso é direcionada para qualquer aprendiz, de um determinado nível e idade de qualquer lugar do mundo.” (TOMLINSON, 1998 *apud* LUCAS, 2016, p. 85).

[...] na tentativa de atender a todos, eles [autores e editoras], acabam não engajando ninguém. Eles têm que se certificar de que seu conteúdo e abordagem não são inadequados para qualquer tipo de aluno, que sua escolha de tópicos e textos não prejudique nenhum aluno e, acima de tudo, não ofenda ou perturbe nenhum aluno. O resultado, muitas vezes, é um livro que apresenta 'um mundo higienizado, insípido e monótono e no qual há muito pouca excitação ou perturbação para estimular as

emoções do aluno' (Tomlinson, 1998a, p. 20), um mundo que é caracterizado por Wajnryb (1996, p. 291) em sua análise de dois materiais didáticos *best-sellers* como 'seguros, limpos, harmoniosos, benevolentes e imperturbáveis [...]'. (TOMLINSON, 2013, p. 152) [Tradução nossa]⁴

Atualmente, a maioria dos MDs globais são elaborados a partir de análises de demandas do setor de ensino/aprendizagem de LE financiadas pelas grandes editoras de MDs do mundo. Com base em tais pesquisas de campo (a partir de uma lógica mercadológica), são determinados quais tipos de publicações carecem de mais investimento, e, conseqüentemente, trarão mais retorno financeiro a essas empresas. A partir dessa averiguação, escritores profissionais especializados, familiarizados com a realidade de publicações comerciais, escrevem LDs que são geralmente sistemáticos, bem desenhados, amigáveis ao professor e completos (TOMLINSON, 2013). No entanto, essas publicações às vezes são insuficientemente relevantes e atraentes para os alunos reais que usam esses materiais (TOMLINSON, 2013; TOMLINSON, MASUHARA, 2010).

Por ter essa finalidade comercial, é a lógica mercadológica quem dita como e o que vai ser escrito e publicado, portanto, é preciso refletirmos quais são as implicações dessa conjuntura na seleção de conteúdo, metodologia e insumos dos MDs.

A esse respeito, Richards (2001), discorre que

Dois fatores estão envolvidos no desenvolvimento de livros didáticos comerciais: aqueles que representam os interesses do autor e aqueles que representam os interesses das editoras (Byrd 1995; Werner, et al. 1995). O autor geralmente se preocupa em produzir um texto que os professores considerem inovador, criativo, relevante para as necessidades de seus alunos e a partir do qual eles sintam prazer em ensinar. O autor geralmente tem esperança de que o livro seja bem-sucedido e gere lucro financeiro, porque envolve um grande investimento de tempo e esforço pessoal do autor. A editora é motivada principalmente pelo sucesso financeiro. No entanto, para obter lucro, as editoras geralmente reconhecem que um livro deve ter qualidades de excelência que o distingam de seus concorrentes. (RICHARDS, 2001, p. 257) [Tradução nossa]⁵

⁴ [...] in trying to cater for everybody they end up engaging nobody. They have to make sure that their content and approach is not unsuitable for any type of learner, that their choice of topics and texts doesn't disadvantage any learners and, above all, that they don't offend or disturb any learners. The result, very often, is a book which presents 'a sanitized world which is bland and dull and in which there is very little excitement or disturbance to stimulate the emotions of the learner' (Tomlinson, 1998a, p. 20), a world which is characterized by Wajnryb (1996, p. 291) in her analysis of two best-selling coursebooks as 'safe, clean, harmonious, benevolent, undisturbed (TOMLINSON, 2013, p. 152). [Texto original]

⁵ Two factors are involved in the development of commercial textbooks: those representing the interests of the author, and those representing the interests of the publisher (Byrd 1995; Werner, et al. 1995). The author is generally concerned to produce a text that teachers will find innovative, creative, relevant to their learners' needs, and that they will enjoy teaching from. The author is generally hopeful that the book will be successful and make a financial profit because a large investment of the author's personal time and effort is

Assim sendo, os MDs globais publicados por grandes editoras priorizarão abordagens, metodologias e temáticas com maior apelo comercial no corte temporal da publicação. Isto significa que as escolhas serão datadas, podendo deixar em um segundo plano, importantes constatações (de antes ou recém-descobertas) sobre maneiras mais eficientes de guiar o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Além disso, Tomlinson (2003) ressalta que

As editoras obviamente visam produzir livros excelentes que irão satisfazer os desejos e necessidades de seus usuários, mas sua necessidade de maximizar os lucros os torna cautelosos e conservadores, ou seja, há uma tendência entre a parceria com os autores no momento da criação do material, que tende a olhar mais para as necessidades percebidas do mercado, do que para as necessidades reais e desejos dos alunos. (TOMLINSON, 2013, p.4) [Tradução nossa]⁶

A partir de tal perspectiva é possível concluir que a produção de um MD global possui muitos participantes e objetivos (práticos, de amplo alcance, lucrativos, etc.) em sua criação. Isso vai interferir no tipo de discurso, visão cultural e linguística explorada pelo material. Por estas razões, é fundamental que os usuários (professores, alunos, instituições e etc.) de um MD global, saibam identificar suas características fundadoras para melhor utilizarem esse aparato pedagógico.

Como exemplo de qual seria um MD global publicado na área de PLE citamos o LD “Samba!” (FERRAZ; PINHEIRO, 2020), que segundo a apresentação do material é um MD destinado a falantes de todas as línguas que desejam ter um percurso de descoberta da língua portuguesa e cultura brasileira, encaminhando, desta maneira, o uso deste MD para um público global.

2.1.2 MD Localizado

O MD localizado utilizará o MD global ou local como ponto de partida para sua abordagem pedagógica e será adaptado de acordo com o que é relevante aos aprendizes dentro de um contexto de ensino específico (BROWN, 1994; LUCAS, 2016).

involved. The publisher is primarily motivated by financial success. However, in order to achieve a profit, publishers generally recognize that a book must have qualities of excellence that will distinguish it from its competitors. (Richards, 2001, p. 257) [Texto original]

⁶ Publishers obviously aim to produce excellent books which will satisfy the wants and needs of their users but their need to maximize profits makes them cautious and conservative and any compromise with the authors tends still to be biased towards perceived market needs rather than towards the actual needs and wants of the learners. (Tomlinson, 2013, p.4) [Texto original]

Sob tal ângulo, essa categoria de MD muda a orientação de uma produção didática feita para atender uma lógica mercadológica, para uma criação composicional que consiga relacionar as necessidades e os interesses dos alunos de modo mais contextualizado (LUCAS, 2016). Dessa maneira, o educador deve fazer uma leitura sensível do grupo que está inserido, e, a partir dela, fazer os recortes necessários desse LD comercial incluindo conceitos e insumos outros que julgar necessário, contribuindo assim, para o aperfeiçoamento pedagógico desse professor (TOMLINSON, 2013; RICHARDS, 2001; LUCAS, 2016).

Para Brown (1994), os materiais localizados encorajam os alunos a ter interesse pelo assunto estudado criando um contexto de ensino onde os professores conseguem trabalhar as atividades de modo mais eficaz. Sendo assim, ao localizar um MD, os interesses e conhecimentos prévios dos alunos serão incorporados a essa prática atingindo com mais eficiência os objetivos apresentados por um currículo institucional por exemplo. Tomlinson (2013) reforça a potencialidade desse tipo de adaptação dizendo que essa é uma maneira de conectar essa ferramenta pedagógica ao mundo real em que o aluno vive.

(...) esses livros concentram-se em primeiro lugar no mundo com o qual os alunos estão familiarizados antes de estender sua experiência do mundo por meio de textos temáticos localizados em outros países. Infelizmente, os livros didáticos localizados não geram tanto lucro quanto os livros didáticos globais e, apesar de uma tendência recente de produzir versões localizadas dos livros didáticos, o livro didático global continuará sendo o recurso usado pela maioria dos alunos de inglês no mundo. (TOMLINSON, 2013, p.152) [Tradução nossa]⁷

No excerto acima, o autor cita o exemplo de LDs para o ensino de inglês como LE, mas essa tendência da utilização de MDs globais para o ensino de idiomas estrangeiros é uma tendência que vai alcançar a área de PLE, haja visto a dificuldade de encontrarmos MDs de PLE localizados publicados. Nesta investigação não pudemos encontrar nenhum desses materiais, no entanto, consideramos que muitos professores de PLE, em algum momento, vão localizar/adaptar sua prática e insumos de ensino, mesmo que optem, em um primeiro momento, por seguir um MD global.

Para Lucas (2016),

⁷ All these books focus first of all on the world the learners are familiar with before going on to extend their experience of the world through thematically connected texts located in other countries. Unfortunately, local coursebooks don't generate as much profit as global coursebooks and, despite a recent trend of producing localized versions of coursebooks, the global coursebook is going to remain the resource used by the majority of learners of English in the world. (TOMLINSON, 2013, p.152) [Texto original]

“(…) os materiais localizados apresentam-se como uma alternativa favorável para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE no contexto público de ensino. Especialmente porque os professores podem lançar mão do recurso da adaptação para transformar a proposta original de um MD, (re)significando assim a importância desse instrumento didático, de modo que esse material consiga representar a realidade de seus aprendizes. (LUCAS. 2016, p. 86)

Nesse sentido concordamos com Lucas (2016) e acreditamos que tal indicação também funciona para contextos do ensino de PLE. No entanto, acreditamos que tais indicações estão mais presentes em contextos de escolas bilíngues e outras instituições que oferecem cursos de português como Língua Não-Materna (LNM).

2.1.3 MD Local

O MD local é aquele desenvolvido e produzido em um determinado país ou região a partir de um Currículo Nacional/Regional (LÓPES-BARRIOS; DEBAT; TAVELLA, 2008).

Uma das características mais importantes desse tipo de MD está no processo de planejamento e elaboração do material. A criação do MD local deve estar baseada a partir de seu público, que é específico, e tornar central o universo do educando (cultura, aspectos sociais, espaço/local físico etc.) de maneira a harmonizar tal realidade com a proposta curricular local. Nesse tipo de proposta espera-se que sejam retratadas vivências que fazem, de fato, parte do contexto dos alunos, como por exemplo, personagens, textos, lugares, costumes locais, entre outros, de maneira que os aprendizes consigam reconhecer-se nesse instrumento didático (TOMLINSON, 1998; LUCAS, 2016).

Para Tomlinson (2013), é imprescindível que um MD local tenha os seguintes traços:

- Um banco de textos, tarefas e ilustrações relevantes para seus alunos;
- Atividades generalizáveis que são complementadas por pacotes locais de textos e ilustrações para fotocópias;
- Incluir no livro do professor sugestões para localizar os textos e atividades;
- Incluir atividades globais as quais os alunos consigam localizar alguns dos textos e as tarefas modificando-os em relação ao mundo que conhecem.

Ademais o autor afirma que ao desenvolver critérios para um MD local,

Esses são critérios que se relacionam com o ambiente real ou potencial de uso. São questões que não se preocupam em estabelecer o valor dos materiais em si, mas sim em medir o valor dos materiais para alunos particulares em circunstâncias particulares. É este conjunto de critérios que é exclusivo da avaliação específica que está sendo realizada e que é a responsável final pela maioria das decisões tomadas em relação à adoção, revisão ou adaptação dos materiais. As características típicas do ambiente que determinariam esse

conjunto de materiais são: o(s) tipo(s) de instituição(ões); os recursos da(s) instituição(ões); tamanho da turma; os antecedentes, necessidades e desejos dos alunos; os antecedentes, necessidades e desejos dos professores; as políticas linguísticas em funcionamento; o currículo; os objetivos dos cursos; a intensidade e extensão do tempo de ensino disponível; os exames e/ou avaliações alvo e a quantidade de exposição à língua-alvo fora da sala de aula. (TOMLINSON, 2013, p. 42) [Tradução nossa]⁸

É importante ressaltarmos que os MDs locais vão seguir demandas curriculares de ensino, o diferencial está em como a exposição e seleção dos conteúdos será feita, a partir de quem e não do que. Esses insumos podem incluir uma gama variada de fontes, inclusive de um MD global, mas o seu planejamento e elaboração sempre deve buscar maneiras para que o aprendiz se auto reconheça através do ensino.

Nessa perspectiva, autores como Tomlinson (2013), Jolly; Bolitho (1998), Masuhara (1998), Lopriore (2006) e Lucas (2016) argumentam que são os materiais produzidos localmente, principalmente aqueles elaborados pelos próprios educadores, que tem maior potencial para abarcar tanto as preferências de ensino de professores quanto atender as demandas e interesses dos aprendizes de uma forma que os MDs globais não conseguem.

Mesmo proporcionando diversos benefícios para os vários participantes do processo de ensino e aprendizado da LE, esse tipo de MD não é favorável em termos lucrativos, e por isso, não é priorizado pelo mercado editorial. Assim, há a manutenção dos MDs globais como um dos recursos mais utilizados por aprendizes de uma LE (TOMLINSON, 2013).

Para Tomlinson (2013), essa é uma realidade que precisa ser (re)significada pois,

Precisamos de flexibilidade não apenas na concepção dos materiais de aprendizagem, mas também nas formas como os materiais são avaliados e adaptados. Mais importante ainda, essa flexibilidade deve ser um dos principais objetivos ao serem desenvolvidas estruturas para a avaliação e adaptação desses didáticos e a sua realização deve garantir conexões de princípios entre materiais, alunos-alvo e ambientes específicos de aprendizagem. Uma das formas de conseguir isso é garantir que os *frameworks* sempre permitam espaço para critérios locais e o envolvimento dos usuários dos materiais no processo de avaliação e adaptação dos mesmos. Sempre que

⁸ These are criteria which relate to the actual or potential environment of use. They are questions which are not concerned with establishing the value of the materials per se but rather with measuring the value of the materials for particular learners in particular circumstances. It is this set of criteria which is unique to the specific evaluation being undertaken and which is ultimately responsible for most of the decisions made in relation to the adoption, revision or adaptation of the materials. Typical features of the environment which would determine this set of materials are: the type(s) of institution(s); the resources of the institution(s); class size; the background, needs and wants of the learners; the background, needs and wants of the teachers; the language policies in operation; the syllabus; the objectives of the courses; the intensity and extent of the teaching time available; the target examinations; the amount of exposure to the target language outside the classroom. (TOMLINSON, 2013, p.42) [Texto original]

trabalho em um projeto de desenvolvimento/adaptação de materiais, aconselho fortemente que os critérios de avaliação universal e local sejam desenvolvidos antes do projeto e sejam aplicados durante e depois dele. (TOMLINSON, 2013, p.90) [Tradução nossa]⁹

Essa perspectiva é muito interessante pois parte do princípio de que qualquer MD pode se configurar como local e/ou localizado a partir dessa flexibilização e adaptação. Para o autor, que vem contribuindo com a elaboração de materiais locais ao redor do mundo, a maneira mais acertada de planejar e construir um MD local é aquela em que os usuários típicos estejam envolvidos no desenvolvimento, avaliação e adaptação dos materiais.

Como exemplo, Tomlinson (2013) cita um projeto no qual participou na Universidade Sultan Qaboos em Muscat, onde os professores desenvolveram, testaram, revisaram e publicaram novos materiais internos para o ensino das habilidades de escrita. (Ver AL-BUSAIDI; TINDLE, 2010)

A esse respeito há uma vertente de MDs de LE que se denomina “para fins específicos” que se encaixa parcialmente a essa descrição de materiais locais. Para a área de PLE, especificamente, citaremos o exemplo do MD *Diga trinta e três...em português!* (BIZON; *et al*, 2017), curso de PLE para o módulo de acolhimento e avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil, produzido em Brasília-DF, por incentivo do Governo Federal junto ao Ministério da Saúde.

Não nos aprofundaremos na descrição deste MD pois ele não faz parte de nosso recorte de investigação, porém, nos pareceu adequado citá-lo como um exemplo de MD local de PLE uma vez que tem um público alvo muito específico (médicos imigrantes que vieram trabalhar no Brasil em um marco temporal específico) e foi elaborado para atender demandas (inclusive na utilização de termos e situações ligadas ao ofício clínico) próprias dessa comunidade.

Por fim, gostaríamos de finalizar esse item com uma reflexão muito pertinente a qual coadunamos sobre o desenvolvimento de MDs feita por Tomlinson (2013).

⁹ We need flexibility not only in the design of learning materials but also in the ways in which materials are evaluated and adapted. Most importantly, this flexibility should be one of the main aims when developing frameworks for evaluation and adaptation and its achievement should ensure principled connections between materials, target learners and specific environments of learning. One way to achieve this is to ensure that frameworks always leave space for local criteria and another is to involve the users of materials in the process of evaluation and adaptation. Whenever I work on a materials development/adaptation project I strongly advise that both universal and local evaluation criteria are developed before the project and are applied during and after it. (TOMLINSON, 2013, p.90) [Texto original]

Há uma crescente inclusão de desenvolvimento de materiais em cursos para professores: por exemplo, a *International Graduate School of English* (IGSE) em Seul administra um mestrado em Desenvolvimento de Materiais para Ensino de Línguas, e os cursos MA TESOL/Linguística Aplicada em todo o mundo agora incluem módulos sobre o desenvolvimento de materiais. Isso se deve principalmente à percepção de que 'Todo professor é um desenvolvedor de materiais' (*English Language Centre*, 1997) que precisa ser capaz de avaliar, adaptar e produzir materiais para garantir uma correspondência entre seus alunos e os materiais que eles usam. É também por causa da percepção de que uma das maneiras mais eficazes de 'ajudar os professores a entender e aplicar as teorias da aprendizagem de línguas - e alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional - é fornecer experiência monitorada do processo de desenvolvimento de materiais' (Tomlinson, 2001, pág. 67). Essa experiência concreta de desenvolvimento de materiais como base para observação reflexiva e conceituação permite que os professores teorizem sua prática (Schon, 1987). (TOMLINSON, 2013, p. 1, 2) [Tradução nossa]¹⁰

Optamos por trazer os conceitos de MD global, localizado e local nesta investigação por entendermos que esse princípio de que “todo professor é um desenvolvedor de materiais” muitas vezes fica subentendido, mas nem sempre é trazido para discussões que falam sobre o ensino de LE.

Ao propormos uma análise a GPs de PLE consideramos ser pertinente expor tais conceitos aos leitores desta pesquisa para que mais à frente haja um sincronismo entre a teoria que versa sobre os conceitos de MD global, localizado e local e os dados colhidos em nossa análise.

Por fazer parte do nosso recorte analítico e tema fundamental desta investigação, o próximo item é dedicado à discussão teórica-metodológica sobre GP arguida por Batstone (1994) e Larssen-Freeman (2003) e a categoria de MD do tipo GP para o ensino de LE.

2.2 Gramática Pedagógica (GP)

A GP, além de uma categoria de MD, faz parte de um conceito teórico discutido nos estudos da Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino de LE por Batstone (1994); Larsen-Freeman (2003) e Augusto-Navarro (2003, 2007). Vamos abordar neste

¹⁰ There is a growing inclusion of materials development on courses for teachers: for example, the International Graduate School of English (IGSE) in Seoul runs an MA in Materials Development for Language Teaching, and MA TESOL/Applied Linguistics courses throughout the world now include modules on materials development. This is mainly because of the realization that, 'Every teacher is a materials developer' (*English Language Centre*, 1997) who needs to be able to evaluate, adapt and produce materials so as to ensure a match between their learners and the materials they use. It is also because of the realization that one of the most effective ways of 'helping teachers to understand and apply theories of language learning – and to achieve personal and professional development – is to provide monitored experience of the process of developing materials' (Tomlinson, 2001, p. 67). This concrete experience of developing materials as a basis for reflective observation and conceptualization enables teachers to theorize their practice (Schon, 1987). (TOMLINSON, 2013, p. 1, 2) [Texto original]

item alguns dos princípios teóricos desenvolvidos por esses autores sobre a GP como instrumento de ensino de uma LE e em seguida discorreremos sobre as características do MD do tipo GP.

Larsen-Freeman (2003) ao discorrer sobre o ensino de LE argumenta que, nós, educadores, precisamos mudar a maneira como pensamos sobre os elementos da língua, particularmente a gramática, se esperamos ajudar nossos alunos a superar tanto a falta de interesse em aprender os aspectos formais da língua quanto a falta de habilidade de usar esse conhecimento em situações reais de uso. Para a autora,

[...] o ensino de gramática deve levar em conta quem são os alunos, qual foi a experiência dos alunos, o que os alunos querem, qual foi a experiência dos professores e o que os professores acreditam que seria útil para os alunos. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.11) [Tradução nossa]¹¹

Tal perspectiva é fundamental, pois, quando fazemos afirmações muito gerais sobre gramática, estamos idealizando sobre o sistema linguístico, o que traz uma sensação de segurança (padrões e regras fixas). No entanto, quando examinamos sentenças reais as coisas não são tão “exatas”, inclusive, podemos encontrar padrões tão particulares que parecem imunes a qualquer tipo de generalização ou explicação (BATSTONE, 1994).

Por exemplo, no PB, a passiva “*Ele foi admirado por Maria*” é possível, mas, “*Ele foi gostado por Maria*” não. Ou seja, uma vez que exemplificamos a gramática por meio de instâncias reais, descobrimos que ela não existe por si só, mas é interdependente do léxico e, em muitos casos, a regularidade gramatical e a aceitabilidade são limitadas e condicionadas pelas palavras (BATSTONE, 1994).

Ao longo dos séculos os educadores de LE alternam entre dois tipos de abordagens para o ensino: aquelas que se concentram na análise da língua e aquelas que se concentram no uso da língua (LARSEN-FREEMAN, 2013). Nesse sentido, concordamos com Larsen-Freeman (2013) e acrescentamos que o ensino de gramática se tornou um tipo de “tabu” nos estudos e práticas de ensino de LE. De um lado estão abordagens, métodos, professores, pesquisadores etc. que defendem o ensino dos elementos da linguagem (por exemplo, sons, estruturas e vocábulos) de maneira que os alunos sejam capazes de utilizá-los para se comunicar, e do outro lado, estão os que incentivam seus aprendizes a usar a língua desde o início, ainda que hesitante, a fim de adquiri-la (LARSEN-FREEMAN, 2003).

¹¹ [...] teach grammar must take into account who the students are, what the students’ experience has been, what the students want, what the teachers’ experience has been, and what the teachers believe would be helpful to students. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.11)

No início do século anterior, essa mudança de padrão foi observável no período de transição entre a Abordagem Gramática e Tradução, mais orientada para a forma, para o Método Direto, orientado para o uso (Celce-Murcia 1980). Um exemplo mais recente dessas reconfigurações é a perda da popularidade da abordagem do código cognitivo, na qual analisar estruturas e aplicar regras são práticas comuns, e o surgimento de abordagens mais comunicativas, que enfatizam o uso da linguagem sobre as regras de uso da linguagem. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 251) [Tradução nossa]¹²

A Abordagem Comunicativa, que será melhor delineada nesta pesquisa no item (2.4.4), nos primórdios do seu surgimento, trouxe essa ruptura com as tradições anteriores e o ensino de gramática ganha uma associação de sentido negativo sem papel definido (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2003). Passado esse momento comunicativo “rígido” emergente (SPADA; LIGHTBOWN, 2008), por volta da década de 90, retomam-se as discussões acerca do ensino-aprendizagem de gramática, bem como uma redefinição do seu papel (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2003, p.1). Agora, embora o foco esteja no uso, há uma preocupação com o ensino da forma, uma vez que aquele modelo excludente das estruturas linguísticas se mostrou insatisfatório (MONTEIRO, 2004).

Posto que muitos estudiosos são a favor da instrução formal no ensino de LE (BATSTONE, 1994, LARSEN-FREEMAN, 2003; AUGUSTO-NAVARRO et al., 2003; NASSAJI; FOTOS, 2004; SPADA; LIGHTBOWN, 2008), entendemos que atualmente temos vivido esse momento de ressignificação do ensino estrutural da LE onde “(...) a gramática como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas, tem seu papel redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.41).

Batstone (1994), faz uma interessante analogia a esse respeito a qual nos referimos agora nesta discussão. O autor compara os diferentes modos de olhar para a gramática de uma língua com as diferentes perspectivas visuais a depender do lugar de onde se observa. Por exemplo, podemos apreciar a vista de uma cidade pela janela de um avião a milhares de metros de altura e enxergar padrões amplos e ordenados, essa perspectiva muda bastante se resolvermos explorar aquele mesmo lugar caminhando ou de bicicleta, nossa atenção se voltará para padrões mais sutis e particularidades únicas daquele espaço. O olhar para a gramática de uma língua também será diferente a depender da perspectiva,

¹² Early in the previous century, this distinctive pattern was observable in the shift from the more form-oriented grammar translation approach to the use-oriented direct method (Celce-Murcia 1980). A more recent example of the shift is the loss of popularity of the cognitive-code approach, in which analyzing structures and applying rules are common practices, and the rise of more communicative approaches, which emphasize language use over rules of language usage. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 251) [Texto original]

por vezes mais ordenada em suas regras estáticas, por vezes marcada pela falta de regularidade. Caberá então, aos educadores reflexivos, perceber em qual momento será necessário olhar de longe ou de perto para o sistema.

Quando falamos em termos gerais sobre a prática do ensino de línguas, é difícil evitar dividir as coisas em segmentos separados (BATSTONE, 1994). No entanto, é crucial compreender que a natureza da linguagem é um sistema que funciona por meio de complementaridades. Por isso, ao tratarmos da natureza da gramática, compreendemos que ela está intrinsecamente ligada aos demais componentes da língua, pois,

[...] a gramática faz parte do discurso, é uma característica essencial da leitura e da fala, e é difícil separar de qualquer forma nítida do vocabulário. Essencialmente, a comunicação eficaz em um idioma seria seriamente prejudicada sem a capacidade de colocar a gramática em uso em uma variedade de situações. ” (BATSTONE, p.1, 1994) [Tradução nossa]¹³

Ao explanar a respeito da natureza da gramática, com a qual concordamos e adotamos nesta pesquisa, Batstone (1994) fala sobre três perspectivas de se conceber e ensinar gramática: **(1) Gramática como produto, (2) Gramática como processo e (3) Gramática como habilidade.** A seguir dialogamos sobre cada um desses conceitos trazendo exemplos de como aplicá-los em atividades para o ensino de LE.

2.2.1 Gramática como Produto

Essa proposta de ensino de gramática é provavelmente a mais familiar para a maioria dos professores. Nela há um olhar ideal, amplo e padronizado de língua e o ensino tem foco na estrutura da LE. Retomando a analogia citada no início deste item, em uma dimensão visual a gramática como produto pode ser comparada à vista de uma cidade através da janela de um avião com padrões aparentemente ordenados e estáticos (BATSTONE, 1994).

Batstone separa as propostas de atividades para essa perspectiva de ensino em três segmentos:

- Conceito de “*Noticing*” – Atenção focada.

Nesta perspectiva de tratamento da gramática, os alunos são guiados a perceber os padrões da língua (em vias de regras gerais) antes que possam fazer qualquer coisa com ela. O objetivo é ajudar os educandos a colocar sua atenção em características específicas “(...) uma atividade de “*noticing*” visa tornar uma certa

¹³ [...] grammar is part of discourse, an essential feature of reading and speaking, and is difficult to separate in a clear-cut way from vocabulary. Crucially, effective communication in a language would be seriously impaired without an ability to put grammar to use in a variety of situations. (BATSTONE, p.1;1994)

forma saliente para o aprendiz, e não pretende fazer mais do que isso. (BATSTONE, 1994, p.54).

Observe a seguir como se concretiza esse tipo de orientação em algumas propostas de atividades para o ensino de LE.

Figura 2. Proposta de atividade de Gramática como Produto - Noticing.

Grammar: simple past and past progressive. Study the examples.

Just when I was trying to finish some work

Janet turned up.

I was getting ready to come home

and the phone rang.

(Swan and Walter 1985:17)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.54

Figura 3. Proposta de atividade de Gramática como Produto - Noticing_2

PASSIVE VOICE

Active An editor chooses the lead stories.
Passive The lead stories are chosen by an editor.

The passive is used a lot when you describe a process.
 The passive consists of:
 verb *to be* + *the past participle*

To change the tense, you change the tense of the verb *to be*:

| | | |
|----------------|-------------------------------------|-----------------|
| This cartoon | was has been is will be | drawn by Justin |
| These cartoons | were have been are will be | |

(Hutchinson 1986:108)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.55

Como podemos ver, os exemplos acima trazem duas maneiras diferentes de conduzir esse “*noticing*”. No primeiro, são apresentadas duas sentenças que representam o “*simple past*” e “*past progressive*” na língua inglesa, sem idiossincrasias, onde o aluno pode perceber o padrão de construção apresentado. Já no segundo exemplo, de forma mais direcionada, são expostos os aspectos básicos da passiva do inglês e, a partir de tais explicações, o aluno é incentivado a fazer combinações linguísticas com o que foi apresentado. Há uma distinção importante aqui entre fornecer informações gramaticais determinadas e proporcionar apenas sugestões breves e fomentar uma participação mais ativa do aprendiz na exploração das formas linguísticas. Para Batstone (1994), os dois são extremos opostos, um encoberto e implícito, o outro aberto e explícito e entre esses dois limiares existem consideráveis opções de propostas que viabilizem aos educandos uma autonomia maior para classificar e estruturar a gramática e outras com um viés de orientação mais direta. (BATSTONE, 1994, p. 55).

- Estruturação.

Depois de ter sua atenção focada (*noticing*) sobre um determinado aspecto gramatical, os alunos precisam colocar esse conhecimento em prática. Para Batstone essa prática é possível quando o aprendiz constrói hipóteses sobre como a gramática é estruturada e uma das maneiras de proporcionar isso é através de “manipulação mecânica ou repetição das formas” (BATSTONE, 1994, p. 72)

Figura 4. Atividade de Gramática como Produto - Estruturada Para o Aluno.

Set 3 Invitations

1 Would you like to go out?
Yes, I'd love to.

Work in pairs. Invite your partner to do the following:

| | | |
|------------------|---------------|-------------|
| come to lunch | go to a club | go dancing |
| come to my house | go for a walk | go swimming |
| play tennis | play cards | |

2 You want to go to a pop concert one evening next week and you want someone to go with you. You are free on three evenings only. Decide which evenings. Go round the class, with your diary, and find someone to go to the pop concert with you.

| | | | |
|--------|---------|----------|--------|
| Sun 16 | Tues 18 | Thurs 20 | Sat 22 |
| Mon 17 | Wed 19 | Fri 21 | |

Ask and answer, like this:

Are you free on Monday the 17th?
No. I'm afraid I'm not.
Well, are you free on Friday the 21st?
Yes, I am.
Oh good! I've got two tickets for ... Would you like to come with me?
Yes, I'd love to.

(Abbs and Freebairn 1982:70)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.60

A A atividade acima retrata um exemplo de como os alunos podem trabalhar com uma estrutura que é previamente fixada, nesse caso específico, “*Would you like to...?*”, “*Yes, I'd love too...*” de modo que através da prática e da repetição haja a memorização das expressões expostas. Batstone chama esse tipo de atividade de “estruturada **para** o aluno” e argumenta que mesmo que elas tenham um potencial para serem produtivas e surtir bons resultados, não se pode contar apenas com esse tipo de exercício, pois, aprender gramática significa aprender a implementar a linguagem de forma flexível, combinando elementos formais e lexicais de maneira produtiva.

Sendo assim, para ajudar os alunos a alcançar essa maior flexibilidade, o autor sugere que sejam feitas atividades que envolvam a manipulação ativa da linguagem, onde eles são incentivados a trabalhar “em torno” ao invés de “com” a estrutura em questão (BATSTONE, 1994).

Essa distinção é importante uma vez que há diferentes resultados e objetivos de ensino em propostas que trabalham em torno de um ponto gramatical específico que foi

cuidadosamente **estruturado para os alunos**, e aqueles que exigem uma **estruturação por parte do próprio aluno**. Nessa segunda opção o aprendiz é guiado a pensar autonomamente sobre as informações das formas linguísticas e suas funções antes de poder agir corretamente sobre as regras e princípios gramaticais nos quais o ensino desse produto se concentra. Isso significa que o educando não é apenas ativo, mas ativamente envolvido (BATSTONE, 1994, p.61).

Um exemplo desse tipo de atividade estruturada pelo aluno pode ser visto a seguir:

Figura 5. Atividade de Gramática como Produto - Estruturada Pelo Aluno.

Past Simple and Past Continuous

Narrating past events

PRESENTATION

Unfortunately this is a *true* story. In January 1978 the firemen were on strike, and the army took over the job of answering emergency calls.

1 Here is a list of verbs in the *Past Simple* which tell the events of the story. Look at the pictures and put the verbs in the right order. Number them 1-10.

- rescued
- arrived
- climbed
- killed
- called
- invited
- couldn't get down
- ran over
- put up (the ladder)
- offered

2 Here is a list of verbs in the *Past Continuous* which describe the scene of the narrative. Look at the pictures and put the verbs in the right order. Letter them a-d.

- was waiting
- were leaving
- was working
- was playing

3 Now complete the story about Mrs Brewin by putting a number or a letter into each gap.

On 14 January 1978 Mrs Brewin _____ in her garden. Her cat, Henry, _____ around her. It _____ a tree in the garden and _____, so she _____ the Fire Brigade. While she _____ for them to arrive, she _____ him some fish to try to get him down.

The army finally _____, _____ their ladder and _____ the cat. Mrs Brewin was delighted and _____ them in for some tea. But as they _____ ten minutes later, they _____ the cat and _____ it.

Grammar Question

What is the difference between the *Past Simple* and the *Past Continuous*?

(Soars and Soars 1986:14)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.62.

- Gramática, Contexto e Escolha.

Até esse momento foram apresentadas e exemplificadas atividades que trazem uma visão mais estática das estruturas linguísticas em que o educando não tem uma escolha genuína sobre o que está sendo exposto. Nas palavras de Batstone, “(...) a gramática está sendo vista como um objeto de estudo isolado do movimento e da mudança típicos da gramática no uso da língua” (BATSTONE, 1994, p.66).

Concordamos com o autor a esse respeito pois sabemos que em situações de comunicação real, os usuários de uma determinada língua escolhem o que dizer e como dizer dependendo do contexto e do tipo de mensagem que desejam expressar.

Em contextos reais, a gramática não é um objeto estático; é um recurso que nos fornece opções das quais escolhemos para sinalizar nosso significado de maneira eficaz e adequada. Quando os alunos praticam um diálogo fixo em pares, estamos apresentando a eles o produto da escolha de outra pessoa, um fato consumado. Isso é como mostrar a eles um pacote de gramática de destino ao qual está anexado o rótulo “Comunicação: veja, mas não abra”. (BATSTONE, 1994, p. 66) [Tradução nossa]¹⁴

Ao refletirmos sobre a asserção do autor e nos transportar para o papel de educadores de ensino de LE, essa é uma conjuntura muito comum no contexto de ensino de línguas, propor a leitura, repetição e simulação de diálogos ou atividades que simulem atos/situações comunicativas prontas e chamar isso de comunicação. Nesse sentido concordamos com o autor que, apesar desse tipo de atividade ter sua função dentro do ensino e ser funcionalmente positiva, elas apenas arranham uma superfície (estática/pré-programada) da comunicação real.

É significativo pensarmos nessas fronteiras que separam as maneiras com as quais os diálogos ou/e situações comunicativas são abordados e a realidade da língua em uso, porque será a partir de tais observações, que pode ser possível avaliar maneiras outras de contribuir para uma exploração mais contínua e diversa da comunicação no processo de ensino-aprendizagem da LE. Para Batstone, mesmo dentro de uma perspectiva de gramática como produto, esse tipo de treino linguístico pode ser otimizado quando as atividades têm elementos de escolha, pois se aproximam mais adequadamente da comunicação real.

¹⁴ In actual contexts grammar is not a static object; it is a resource providing us options from which we choose in order to signal our meaning effectively and appropriately. When learners practice a fixed dialogue in pairs, we are presenting them with the product of someone else’s choice, a fait accompli. This is like showing them a package of target grammar to which is attached the label “Communicative: look, but do not open”. (BATSTONE, 1994, p. 66) [Texto original]

Analiseemos através do exemplo a seguir uma das maneiras pela qual isso pode ser alcançado em atividades para o ensino de LE.

Figura 6. Atividade de Gramática como Produto –Gramática, Contexto e Escolha

In a set of statements, some of the words in one sentence are often repeated in other sentences. In passages, we try not to repeat words very often. We can refer back to words used in other sentences. This relation is called reference.

Study this short passage and notice the use of reference. This use of reference is shown in the diagram.

Deserts are very dry regions. They have very little rainfall. Few plants live there. Some specialized animals do. Some deserts have a surface of sand. The sand often forms dunes. These are created by the wind. Others have stones or rocks.

Draw a similar diagram to show the use of reference in the following passage.

Equatorial climates are found in some regions of the Equator. They have high temperatures and heavy rainfalls. Many plants live there. Daytime temperatures are about 26°C all the year. At night they may be 6°C below this. In most of these areas rainfall is about 50 inches a year. In some it is more than 200 inches.

(*Reading and Thinking in English* 1979:14–15)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 68.

Mesmo que orientada, a gramática apresentada na proposta de atividade acima é apresentada como um dispositivo para uma tomada de decisão comunicativa. Para Batstone é nesse tipo de exercício que há a possibilidade de promover a autodescoberta

do aprendiz através da gramática como um recurso de escolha. O autor chama tal processo de conscientização, sendo esse,

(...) os meios para um fim, não o fim em si. Ou seja, o que quer que seja elevado à consciência não deve ser visto como um artefato ou objeto de estudo. Ao contrário, o que é elevado à consciência não é produto gramatical, mas aspecto do processo gramatical (...) (RUTHERFORD, 1987, p. 104 apud BATSTONE, 1994, p. 70) [Tradução nossa]¹⁵

Como pudemos ver, existem várias maneiras de utilizar a gramática como produto no ensino de LE. Isso significa que ao abordar tal perspectiva, seja em sala de aula, ou MDs, há muito mais a ser explorado para além do uso exclusivo de regras e nomenclaturas. A partir disso, cabe a cada gramático ou/e educador olhar para os aspectos formais da língua e “dividir e combinar” as formas linguísticas de uma maneira *sui generis* (BATSTONE, 1994). Consequentemente, tal distribuição dependerá do(s) participante(s) que comporão a produção de uma gramática (no caso de publicações), e das ênfases e objetivos a que ela se propõe alcançar.

2.2.2 Gramática como Processo

Quando falamos de gramática como processo, o elemento-chave está no uso da linguagem e nas inúmeras maneiras pelas quais a gramática se desdobra de momento a momento na comunicação (BATSTONE, 1994). A busca é desenvolver “ (...) um conhecimento procedimental por meio de oportunidades que promovam a prática significativa do aprendiz na Língua-alvo”. (KAWACHI, C; AUGUSTO-NAVARRO; KAWACHI, G, 2010, p. 87).

Em suas discussões Batstone (1994) comenta que em alguns casos as atividades de ensino procedimental podem ser chamadas também de “*task-based*”¹⁶ e cita uma taxonomia feita por Candlin (1987) sobre as características de uma tarefa desenvolvida de acordo com essa noção, sendo essas:

- Encorajar os alunos a trazer sua atenção ao significado e ao uso intencional da linguagem.
- Viabilizar uma flexibilidade na resolução de problemas onde os alunos utilizem sua própria escolha de estratégias e habilidades linguísticas.

¹⁵(...) the means to an end, not the end itself. That is, whatever it is that is raised to consciousness is not to be looked upon as an artifact or object of study...Rather, what is raised to consciousness is not grammatical product but aspect of the grammatical process (...) (RUTHERFORD, 1987, p. 104 apud BATSTONE, 1994, p. 70) [Texto original]

¹⁶ A tradução da nomenclatura para o português passaria para algo como “baseado em tarefas/exercícios/atividade”.

- Envolver os alunos de maneira que suas personalidades e atitudes se tornem centrais no ensino.
- Ser desafiadoras, mas não excessivamente exigentes.
- Conscientizar os alunos sobre o processo de uso da língua e os encorajar a refletir sobre como esse uso está sendo feito por eles.

Vejamos a seguir como essas características podem ser contempladas:

Figura 7. Atividade Baseada na Perspectiva de Ensino Procedimental

Pair up and practise

Practise these dialogues using the information given.

(B covers this part)

1 **A** I'm going to England to do an English course.
B Really! When will you be there?
A In the
B How long will the course take?
A I'm taking a course that runs from to
B Is the course in London?
A
B How will you get from to?
A It's only 15 minutes.
B Where will you stay in Hamilton? In a hotel?
A No,
B How many hours tuition a week will you have?
A
B And do they organize any other activities?
A Yes, there will be
B It sounds great! Your English will improve!

(A covers this part)

ENGLISH FOR FOREIGN STUDENTS

Come to HAMILTON for a holiday course in 198 ____



Special summer courses for students 16 years and over.

Course A July 2nd – July 29th
 Course B July 30th – Aug 26th
 Course C Aug 27th – Sept 16th

- * A minimum of 15 hours tuition a week
- * Small classes
- * Experienced staff
- * Excursions, outings, theatre visits
- * Films, parties, sports events
- * 15 minutes from Central London
- * Accommodation in friendly British families
- * Modest fees

For our prospectus write to

THE HAMILTON SCHOOL OF ENGLISH
 36 Granville Road
 Hamilton

(Richards and Long 1985:25)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.76.

Figura 8. Atividade Baseada na Perspectiva de Ensino Procedimental_2

Have a look at the photograph below. It accompanied an article in *The Guardian* of Monday, June 23, 1980.



Life on earth continued yesterday despite torrential rain which did nothing to dampen the determination of protesters at London's nuclear disarmament rally.

Discuss the following questions very briefly in your group. Then report to the class.

- What was the purpose of the demonstration?
- What do you think of the way in which these people are trying to achieve their goal?
- Will they be successful? Why (not)?
- If you had not seen the photograph, would you have understood the text under it?
- Which elements in this photograph would inspire you, if you wanted to make a poster protesting against nuclear armament?
- What would you have thought if this letter had appeared in *The Guardian* of June 25?

(Grellet, Maley, and Welsing 1983:66)

Fonte: BASTONE, 1994, p. 76.

Ao observar os exemplos, pode-se notar que a atividade procedimental não tem foco em um ponto gramatical específico, mas sim em uma reflexão sobre a língua apresentada. Isto é, nesse tipo de proposta pedagógica, o objetivo é conduzir o aprendiz a se desenvolver como participante do discurso para que a partir disso ele possa pensar e elaborar suas próprias escolhas linguísticas.

Para Batstone (1994) atividades criadas a partir de uma perspectiva de gramática como processo são inestimáveis para ajudar os alunos a empregar as estruturas da LE de maneira efetiva nas situações de comunicação real. Para o autor, supor que um educando adquiriu certa estrutura linguística porque estudou e praticou um conteúdo específico em

atividades de gramática como produto (apenas) é errôneo, pois, tais práticas não garantem que ele será automaticamente capaz de usar essas estruturas quando estiver “(...) navegando pelas complexidades da comunicação em tempo real. (BATSTONE, 1994, p.5).

Para que essa procedimentalização da aprendizagem ocorra de maneira intencional e direcionada, o autor nos alerta que é preciso ter uma atenção cuidadosa e ponderada sobre o *design* e objetivos de propostas de ensino de gramática como processo. Sendo o primeiro ponto:

- A regulação do uso da linguagem

Partindo da premissa de que o uso da linguagem não é uma habilidade, mas muitas, e que os usuários hábeis de uma LE são aqueles que têm a capacidade de empregar aspectos tanto da qualidade de sua linguagem quanto dos significados que estão expressando, Batstone (1994) argumenta que para que isso ocorra é preciso prática e uma boa orientação pois muitas vezes no momento comunicativo, o aluno que não procedimentou tais aspectos, tornando-os automático/intuitivo, acaba cedendo em um desses pontos onde muitas vezes a gramática é a primeira a ser “abandonada” (BATSTONE, 1994).

A sistematização no ensino da gramática como processo tem um tipo de controle muito mais sutil do que aquele exercido na gramática como produto. Nessa perspectiva o objetivo é influenciar e moldar certas características da linguagem indiretamente ensinando o aluno a ter a habilidade de explorar a gramática para expressar significados de forma nítida no uso da língua.

Nesse sentido, os alunos têm uma responsabilidade maior pela sua própria produção linguística. Quando cuidadosamente regulado, o ensino a partir dessa perspectiva vai oferecer aos educandos oportunidades repetidas de perceber e reestruturar suas hipóteses sobre a língua, suas estruturas e seus significados, bem como progressivamente procedimentar esse conhecimento (BATSTONE, 1994). Um exemplo de como esse processo ocorre está nos exemplos vistos anteriormente (figuras 7 e 8) onde há uma intenção de ensino direcionada, mas ainda assim, existem escolhas abertas quanto ao uso da linguagem apresentada.

Um segundo ponto a ser considerado no ensino e atividades da perspectiva de gramática como processo é:

- A regulação do tempo de realização das atividades.

Fundamentado em trabalhos como os de Ellis (1987) e Crookes (1989), Batstone (1994) afirma que viabilizar um tempo de planejamento para a realização de atividades, sejam elas escritas, de escuta ou da fala, reduz a pressão sentida pelos aprendizes ao permitir a eles um tempo para reunir seus pensamentos, resultando num uso mais controlado e eficaz da gramática (CROOKES, 1989; ELLIS, 1987, BATSTONE, 1994).

Para o autor

(...) o tempo de planejamento torna mais fácil para os alunos ativarem seu conhecimento existente, dando-lhes mais oportunidades de ampliar seus recursos linguísticos e, portanto, reestruturar e, em última análise, procedimentar um sistema de uso da linguagem mais preciso. Portanto, há um argumento muito forte para construir oportunidades de planejamento em tarefas de sala de aula. (BATSTONE, 1994, p. 81) [Tradução nossa]¹⁷

No entanto, é preciso pensar em como esse planejamento pode ser regulado uma vez que os alunos podem se tornar excessivamente dependentes desse tempo “extra” que muitas vezes não condiz com a realidade da comunicação real de uma língua. A partir disso, é preciso avaliar o uso desse recurso e administrar, reduzindo progressivamente, esses períodos de preparação de modo que a pressão do uso espontâneo pareça gradualmente menos assustadora para os aprendizes (BATSTONE, 1994).

Outra possibilidade é considerar uma abordagem de “interação estratégica” (DI PIETRO, 1987 apud BATSTONE, 1994, p. 84). Nela os alunos têm bastante tempo para planejar e até ensaiar uma cena ou dramatização, mas quando eles realmente executam a atividade, informações novas e inesperadas são adicionadas, exigindo uma resposta alerta e uma rápida mudança de direção. Essas estratégias de regulação do tempo de planejamento podem ser utilizadas tanto em propostas feitas em sala de aula quanto em MDs.

Vejamos a seguir a aplicação desse conceito em uma atividade de MD.

¹⁷(...) planning time makes it easier for the learners to activate her existing knowledge, giving her more opportunity to stretch her language resource, and hence to restructure, and ultimately to proceduralize, a more accurate working system. So there is a very strong argument for building opportunities for planning into classroom tasks. (BATSTONE, 1994, p.81) [Texto original]

Figura 9. Gramática como Processo - Regulação do Tempo de Planejamento

| LONDON HEATHROW AIRPORT DOMESTIC Passenger Timetable | | | | | |
|---|---------|------------|-------|------|------|
| | Airline | Flight No. | Day | Dep. | Arr. |
| Edinburgh | BE | BE916 | Daily | 0840 | 0925 |
| Edinburgh | BE | BE4483 | Daily | 1835 | 1920 |
| Newcastle | DA | DA052 | Daily | 0750 | 0835 |
| Newcastle | DA | DA056 | Daily | 1800 | 1845 |
| Birmingham | DA | DA053 | Daily | 1900 | 1935 |

Roleplay
In pairs or groups. You are at a travel agency. The travel agent has a timetable of flights from London to other big cities in Britain. Choose one of the following situations and act out the conversation with the travel agent:

1. You want to go to Edinburgh. You want to be there before 10 a.m.
2. You want to go to Newcastle. You want to be there before 7.30 p.m.
3. You want to go to Birmingham. You want to be there before 8 p.m.

Follow this guide:

| YOU | THE TRAVEL AGENT |
|--|-------------------------------------|
| Greet the travel agent. | |
| Say where you want to go. | |
| Ask if there is a flight in the morning/evening. | Say there is. |
| Ask what time it leaves. | Say when. |
| Ask what time it arrives. | Say when. |
| Ask the travel agent to book you on that flight. | Say yes and give the flight number. |

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 84.

Ao construir um elemento de desvio inesperado, os estudantes são encorajados a ativar a gramática em uma situação “sob pressão”, a partir do momento que eles precisam improvisar e montar sua linguagem rapidamente (BATSTONE, 1994). No exemplo acima o aprendiz precisa tomar algumas decisões ao fazer um planejamento de itinerário tendo que colocar em prática não apenas seu conhecimento linguístico para elaboração de construções que expressem corretamente o que desejam dizer, mas também seu conhecimento de mundo ao pensar estrategicamente em um roteiro de viagem. Além disso, o professor pode utilizar essa tabela para criar situações inesperadas do tipo: “Houve um cancelamento no voo de 8:40AM para Edinburgh que você havia planejado pegar, quais soluções você daria para esta circunstância?” Apontando uma mudança real muito comum dentro desse tipo de situação.

Essas são algumas maneiras de regular a tensão comunicacional das tarefas variando e controlando o tempo de planejamento disponível para que elas sejam efetuadas. Gostaríamos de acrescentar a esse conceito, que a criatividade do professor e/ou aluno também pode colaborar positivamente para a criação de conjunturas específicas onde há menos ou mais tempo para a elaboração da fala e/ou escrita na LE, caberá a esses participantes então, desenvolver e localizar estratégias que melhor se encaixem em seu contexto e objetivo de aprendizagem.

Ao proporcionar um espaço para o planejamento das tarefas, uma sensação de familiaridade também está sendo criada. Esta sensação, por sua vez, pode influenciar na

qualidade da linguagem produzida (BATSTONE, 1994), o que nos leva a falar da terceira regulação do ensino procedimental:

- A Regulação da familiaridade do aluno com o tema da atividade.

Além do aspecto citado anteriormente (tempo de planejamento), outra maneira de explorar a familiaridade pode ser viabilizada através da abordagem de tópicos de discussões com os quais os alunos tenham algum vínculo fora da sala de aula, curso, MD etc. Assim como no tempo de planejamento, trazer temas que os alunos tenham um interesse genuíno pode proporcionar mais espaço mental a eles, resultando no uso de uma melhor qualidade linguística (BATSTONE, 1994).

Isso pode ser feito de várias maneiras. Uma estratégia é pedir aos alunos que falem sobre um tópico com o qual eles já estão familiarizados em suas experiências de vida. Os professores de Inglês para Fins Específicos, por exemplo, muitas vezes relatam que seus alunos estão altamente motivados para explicar aspectos bastante técnicos de seu trabalho com os quais outros estudantes não estão familiarizados. Outra estratégia é oferecer oportunidades para eles revisitarem um tópico ou tema que já foi utilizado anteriormente no curso. Em ambos os casos, estamos dando aos alunos a chance de reencontrar e desenvolver rotinas linguísticas particulares sem a pressão adicional criada pelo novo ou desconhecido. É exatamente sob condições como essa que a reestruturação e a procedimentalização podem avançar. (BATSTONE, 1994, p. 86) [Tradução nossa]¹⁸

A partir disso é preciso pensar em como se pode regular a familiaridade e ainda assim manter os alunos alertas para a língua com a qual estão trabalhando. Uma dessas possibilidades é integrar uma seleção cuidadosa do tópico com a regulação do tempo de planejamento. O professor pode escolher um tema desconhecido, mas dar aos alunos tempo suficiente para preparar suas ideias com antecedência. Alternativamente, esse procedimento pode ser revertido, de modo que um tema familiar seja fornecido, mas seja permitido relativamente pouco tempo de planejamento (BATSTONE, 1994).

Veja a seguir um exemplo da utilização dessas duas regularizações em uma mesma proposta de atividade.

¹⁸ This can be done in a number of ways. One strategy is to ask learners to talk about a topic with which they are already familiar from their life experiences. English for Specific Purposes teachers, for instance, often report that their learners are highly motivated to explain quite technical aspects of their work with which others in the class are not familiar. Another strategy is to provide opportunities for revisiting a topic or theme which has already occurred earlier in the course. In both cases we are giving learners the chance to re-encounter and develop particular language routines without the added pressure created by working with novel or unfamiliar material. It is exactly under conditions like this that restructuring and proceduralization can be driven forward. (BATSTONE, 1994, p.86) [Texto original]

Figura 10. Gramática como Processo - Regulação da Familiaridade do Aluno com o Tema da Atividade

Select one of the following:

- one of the topics from Unit 1.2 Task 1 page 2
- the history or geography of your region/town
- your hobby (e.g. photography)
- a process you know a lot about (e.g. wine-making).

If possible, choose something the others in your class are interested in but know little about.

Prepare a 3-minute talk on your topic. Make notes and, if possible, select pictures which will illustrate your points.

(Gower 1987:11)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 87.

É interessante considerar a atividade acima do ponto de vista da escuta. A sugestão de que os alunos devem selecionar um tópico sobre o qual os outros educandos da turma estejam interessados, mas saibam pouco sobre o que significa, pode gerar uma motivação genuinamente comunicativa para o grupo. Em outras palavras, o que é familiar para o falante será menos familiar para o ouvinte. Isso levanta a questão do significado particular que os aprendizes estão sinalizando através do uso da língua (BATSTONE, 1994).

- Regulação do conhecimento compartilhado: lacuna de contexto.

Até esse momento, vimos que dentro da perspectiva da gramática como processo, a pressão do uso da LE em tempo real pode ser regularizada de diferentes formas. Mesmo assim, os alunos muitas vezes se encontram incapazes de gerenciar simultaneamente todas as habilidades necessárias no uso do idioma estrangeiro. Isso não significa, no entanto, que eles prescindem totalmente da gramática. Em vez disso, eles podem dispensar apenas os aspectos da gramática que são redundantes porque sinalizaram significados que já não são auto evidentes (BATSTONE, 1994).

Dessa maneira faz sentido que os aprendizes concentrem recursos naqueles pontos que precisam ser comunicados e que não fazem parte do conhecimento compartilhado. É buscando explorar esse aspecto da comunicação que as propostas de lacunas de contexto vão se dedicar.

O aluno que é muito dependente de um contexto de apoio terá grande dificuldade em explicar seu significado em situações em que o conhecimento compartilhado não pode ser confiável para ajudá-lo (BATSTONE, 1994). Há o risco desses estudantes ficarem tão acostumados a evitar certos padrões da gramática que eles simplesmente desaparecem de

sua comunicação causando um hábito de “fugir da gramática”. Nesse aspecto, o que se torna procedimental é um sistema de linguagem que depende muito mais do léxico do que da gramática (BATSTONE, 1994).

Tendo como base tal premissa, é preciso considerar maneiras que possam orientar os alunos a transpassar esse estágio de comunicação focada no léxico, caso contrário, eles não desenvolvem seu conhecimento subjacente do sistema da linguagem. A negociação de significado precisa incorporar a noção da entrega de uma mensagem que não é apenas transmitida, mas que é transmitida com precisão, coerência e propriedade. (BATSTONE, 1994).

No ensino procedimental a pretensão é motivar os aprendizes a refinar a língua que utilizam dentro do contexto de significado da mensagem que querem transmitir. Assim, no lugar da noção tradicional de lacuna de informação, podem ser utilizadas tarefas de lacuna de contexto.

Para Batstone (1994), toda tarefa de gramática como processo pressupõe algum tipo de lacuna de contexto criando um contexto parcial ou incompleto (um problema para resolver, um argumento para concluir e assim por diante). O trabalho do aluno é completar a tarefa reduzindo ou eliminando essas lacunas por meio do uso da linguagem.

Segundo o autor, uma regulação adequada para esse tipo de proposta exige uma reflexão cuidadosa. O projetista da tarefa precisa considerar o que exatamente não está nítido ou indisponível no exercício e transformar isso em motivação no processo de descoberta e compartilhamento dessas informações. Isso significa obter um equilíbrio adequado entre dois extremos: evitar um controle excessivamente rigoroso da linguagem (isso seria o ensino do produto), e ao mesmo tempo, evitar textos e tarefas que são tão ambíguos que confundam o aluno a ponto de eles ficarem imaginando o que é necessário fazer e por quê.

Na atividade a seguir podemos observar duas atividades de lacunas de contexto que contemplam essas regulamentações e motivações.

Figura 11. Gramática como Processo - Regulação do Conhecimento Compartilhado: Lacuna de Contexto

| | |
|--|---|
| <p>Sorry, what did you say? Sorry? I didn't get the bit about ... I'm sorry I can't hear you. It's a very bad line.</p> | <p>61. Communication Problems</p> <p>It is very easy to misunderstand someone on the telephone. We can't see the person we are speaking to. The line can be bad. There may be other noises around us. In this difficult situation, we use the phrases in the list.</p> <p>Work in pairs with these serious situations. Correct communication is essential. One student is the telephone receptionist for emergencies. Take it in turns to be the caller.</p> |
| <p>One of the situations provided: Think of an emergency situation which you have been involved in yourself. Act out the situation with a telephone receptionist.</p> | |

(Keller and Warner 1988:82-3)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.90.

Figura 12. Gramática como Processo - Regulação do Conhecimento Compartilhado: Lacuna de Contexto.2

SPEAKING

Story telling

Work in groups. You are going to tell a story about a man who was found unconscious in a tube train. Choose at least one of the words from both A and B below and one of the items in each of C and D and decide on your story line. Practise telling the story, adding as many ideas as you like.

A

blood stain first-aid kit
 bandage the 'kiss of life'

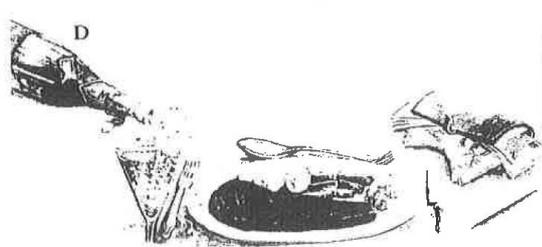
B

ambulance jogging
 police station reward

C



D



(Bell and Gower 1991:67)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.91.

- Lacuna de contexto: raciocínio e criação.

Nesse tipo de proposta de atividade a chave é o raciocínio. Segundo Batstone (1994), ao pedirmos que os alunos expliquem e justifiquem, estamos atraindo-os para um mundo interior de sua própria criação. Eles não estão simplesmente descrevendo uma foto ou dizendo o que fizeram no fim de semana passado. Em vez disso, eles estão criando um

mundo que é independente do mundo ao seu redor, evocando ideias que têm a ver com futuros possíveis e condições reais e irreais também (BASTONE, 1994).

Para que isso ocorra, existe toda uma gama de formas de criação de mundo, incluindo condicionais, orações, construções para sinalizar causa e etc. que podem ser utilizadas em propostas de atividades para o ensino de LE. Quando os alunos alcançam seus próprios mundos mentais, eles estão automaticamente trabalhando em um lugar onde pouco conhecimento é conhecido e muito pode ser compartilhado.

Um bom exemplo de como utilizar este rico espaço mental no ensino de línguas é propor debates e discussões em que os alunos são naturalmente inclinados a “divergir” uns dos outros, mantendo uma certa oposição e distância entre si. Enquanto eles persistirem em divergir, inevitavelmente haverá uma lacuna de contexto entre eles, com cada aprendiz tendo que fazer sua própria opinião ser válida (BATSTONE, 1994).

Nesse tipo de proposta seria muito difícil expressar tais pensamentos sem o auxílio da gramática. Portanto, ao incentivar os alunos a usar argumentos ou debates racionais nas tarefas projetadas, há também um incentivo para a exploração da gramática como um dispositivo necessário para auto-expressão (BATSTONE, 1994).

Vejamos como tais princípios se manifestam nas atividades a seguir.

Figura 13. Gramática como Processo - Lacuna de Contexto: Raciocínio e Criação

Persuasion

Task 1

Either

Write down three things you hate doing (e.g. swimming underwater).

In groups, exchange lists and select one item from the list you are given.

Pair up with the person who wrote it. Imagine the situation and try and persuade him/her to do the thing they hate doing. You are his/her friend.

or

Write down three objects you can never imagine yourself buying (e.g. a space suit).

In groups, exchange lists. Select one item from the list you are given.

Pair up with the person who wrote it. Imagine the situation and try to persuade him/her to buy the object they do not want. You have a large stock!

(Gower 1987:10–11)

Fonte: BATSTONE, 1994, p.94.

Age and Wisdom **Student A** You must defend the view that “*Older is not necessarily wiser, that is, that there is no direct relationship between how old someone is and how wise or intelligent he or she is.*” You know that this excuse is often used for forcing youths to obey their parents (even though the children know what is better for themselves) and for forcing young employees to hold lower positions in companies than older (but not as intelligent) employees. Your partner thinks that an older person has “the voice of experience.” Well, that just isn’t enough nowadays.

Think of all the things that young people can teach their elders! Think of the benefits that the younger generation have compared with previous generations: technology, education, travel... . Give examples that show that *you* are right. You must not agree with your opponent. Take a few minutes to gather your thoughts on this subject.

Whenever your opponent gives an example of the strengths (mental, spiritual) that come with age, remind him or her of the tremendous weaknesses that also come.

Student B You must defend the view that “*With age comes wisdom; that is, the older a person is, the wiser, or more, intelligent he or she is.*” Your opponent thinks that your idea is old-fashioned and untrue. Your partner does not see any relationship between age and wisdom.

(Duff 1986:175)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 95.

Segundo as asserções do conceito da gramática como processo, as tarefas e direcionamentos das propostas desse ensino objetivam proporcionar aos alunos situações de interação que desperte uma percepção autônoma das formas linguísticas permitindo e incentivando a sua reestruturação quando for necessário. Essa abordagem visa auxiliar o aluno a melhor construir as mensagens e significados que deseja transmitir em seu discurso¹⁹, sustentada por experiências de uso genuíno da língua.

Para Batstone (1994), ao trilhar esse caminho metodológico, o ensino de gramática se tornará procedimental e passará a ser internalizado pelos educandos. Em sumo, as regularizações podem ser feitas a partir da seguinte lista de características:

¹⁹ Esclarecemos que ao utilizar o termo ‘discurso’ nos referimos ao conceito discorrido por BATSTONE (1994) em que o discurso está diretamente ligado ao ato de fala em que o papel de seus participantes se fará no significado das formas linguísticas.

Figura 15. Checklist das Características de Atividades a partir da Gramática como Processo

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Time pressure:</p> | <p>How much time to plan? How much time available for the activity itself? Will the learners have more time through writing, or is the task purely an oral one?</p> |
| <p>Topic:</p> | <p>How familiar is the topic? How familiar (to the learner) will the development of the topic be through the task? (for example, how much scope for unpredictable interaction?)</p> |
| <p>Shared knowledge:</p> | <p>How much built-in regulation of shared knowledge? Will listeners have to listen for unshared information? Will speakers have to spell out certain meanings which are not self-evident?</p> |

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 96

Retomando o conceito de complementaridade, nota-se que ambos os conceitos, (1. Gramática como produto) e (2. Gramática como processo), podem e devem ser interligados, corroborando assim, para um ensino que aborde tanto formas gramaticais específicas, quanto a construção de situações comunicativas reais nas quais o aluno consiga implementar essas estruturas linguísticas na língua em uso.

No entanto, o próprio autor argumenta que há algumas lacunas nos procedimentos de ensino como produto e processo, as quais devem ser consideradas e tratadas com igual relevância. É a partir da necessidade do preenchimento dessas lacunas que Batstone (1994) traz uma terceira perspectiva de ensino de gramática, (**3. Gramática como habilidade**).

2.2.3 Gramática como Habilidade

Essa perspectiva de gramática visa a projeção de tarefas que conduzam a uma orientação autônoma do aluno para a estrutura da LE de maneira que eles adquiram a habilidade de usar e perceber os aspectos formais da língua no uso da linguagem. É por esta razão que o conceito é chamado de “ensino de gramática como habilidade”, de forma que seus objetivos são complementares aos de ensino de produto e processo (BATSTONE, p.99, 1994).

Para uma amplificação desse conceito, Larsen-Freeman (2003) salienta que,

Quando vemos a gramática como uma habilidade, ficamos muito mais inclinados a criar situações de aprendizagem que superem o problema do

conhecimento inerte. Não pediremos aos nossos alunos que simplesmente memorizem as regras e depois nos questionarmos por que eles não as aplicam na comunicação. O desenvolvimento de habilidades exige prática e o aprendizado da gramática exige prática. Porém, como veremos, não é o tipo de prática que envolve muita repetição mecânica, que é enfadonha e que não é a forma mais eficaz de superar o problema do conhecimento inerte. (LARSEN-FREEMAN, p.13, 2003) [Tradução nossa]²⁰

O problema de conhecimento inerte levantado pela autora é baseado no dilema encontrado pelo pesquisador Alfred North Whitehead (1929), que argumenta sobre certas ocasiões no ensino de LE, onde o conhecimento que é adquirido em aulas formais permanece inativo ou inerte quando colocado em serviço na comunicação dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido os alunos podem recordar as regras gramaticais quando solicitados, mas não as usarão espontaneamente na comunicação, mesmo quando forem relevantes.

Larsen-Freeman reforça esta problematização dizendo que além da frustração que isso gera em alunos e professores, tal conjuntura contribui para um grande desgaste do estudo da língua “os alunos ficam desencorajados quando não podem fazer nada de útil com o que estão aprendendo” (LARESEN-FREEMAN, 2013, p. 8).

Ao discutir o ensinar gramática, Larsen-Freeman o faz atrelado ao contexto, à interação social, posto que a comunicação não é a única função da linguagem, e que dela fazem parte também a reflexão, a autoexpressão e a criatividade. Dessa forma, a acuidade não significa apenas conformidade com as normas, mas também com o contexto, que advém das relações entre as pessoas. Assim, a autora define gramática como: “(...) um dos processos linguísticos dinâmicos da formação de padrões na linguagem que podem ser usados por humanos para fazer sentido de maneiras apropriadas ao contexto”. (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 142)

Coadunando com tais premissas, concebemos que é preciso encontrar no ensino de LE, estratégias pedagógicas que incentivem os educandos a aplicar o conhecimento das formas apresentadas no uso da linguagem.

Para Batstone (1994) a perspectiva de gramática como habilidade (que alia tanto conceitos de produto quanto processo) é o lugar onde mora a solução para esse problema

²⁰ When we view grammar as a skill, we are much more inclined to create learning situations that overcome the inert knowledge problem. We will not ask our students to merely memorize rules and then wonder why they do not apply them in communication. Skill development takes practice, and learning grammar takes practice. However, as we will come to see, it is not the sort of practice that involves a lot of rote repetition, which is boring, and which is not the most effective way to overcome the inert knowledge problem. (LARSEN-FREEMAN, p.13, 2003) [Texto original]

do conhecimento inerte discutido por Whitehead (1929) e Larsen-Freeman (2003). Na busca de propor soluções prático-pedagógicas para esta lacuna do ensino de LE, o autor aborda três direcionamentos para propostas a partir de um viés de gramática como habilidade:

- ➔ A combinação das habilidades de escuta e leitura focando a atenção do aluno para o significado da gramática.
- ➔ Uma orientação que instiga a autonomia do aluno na tomada de decisões sobre os usos das construções gramaticais incentivadas por tarefas que pré-determinam apenas uma temática de léxicos.
- ➔ Práticas que conduzam os estudantes a uma reflexão mais explícita a respeito da qualidade de seus recursos gramaticais.

A fim de que isso ocorra, o autor traz três sugestões de propostas de atividades:

- Atenção focada (*noticing*) como habilidade.

Para alcançar esse objetivo de ensino, parte-se do princípio que as atividades de escuta e leitura fornecem ricas oportunidades para os alunos perceberem a gramática no contexto, como parte da habilidade mais ampla de dar sentido ao discurso escrito e falado ao combinarem o foco no significado com atenção à forma. Dessa maneira, ao explorar a percepção dos alunos para entender a linguagem de um contexto, os estudantes serão compelidos a perceber a gramática para entender a linguagem (BATSTONE, 1994).

Ao demonstrar praticamente como poderia ser criada uma atividade nesses moldes, Batstone (1994) traz os seguintes exemplos:

Figura 16. Gramática como Habilidade - *Noticing as Skill*

- 1 As you listen to the dialogue, decide whether each of the events in the list: (a) happened in the the past; (b) began in the past but is still going on; (c) is planned for the future. Put a tick in the right column.

| Event | Happened and finished | Still going on | Future |
|-------------------------------------|-----------------------|----------------|--------|
| Jane applies for job | | | |
| Jane gets result of her application | | | |
| Jane's cat causes problems for Jane | | | |
| Jane's sister arrives | | | |
| Jane and sister go to concerts | | | |

Fonte: BATSTONE, 1994, p.101.

Figura 17. Gramática como Habilidade - Noticing as Skill (2)

3.1 THE PAST PERFECT TENSE

Presentation

Read the passage below, which is the beginning of a novel, and answer the questions.

Julia Stretton was late. The Tartan Army had planted a bomb at Heathrow, and Julia, who had gone the long way round past the airport to avoid the usual congestion on the approach roads to the M3, had been delayed for two hours by police and army checkpoints. When she finally joined the motorway further down, she put thoughts of Paul Mason out of her mind, and concentrated on her driving. She drove quickly for an hour, breaking the speed limit all the way, and not particularly concerned about being spotted by one of the police helicopters.

She left the motorway near Basingstoke, and drove steadily down the main road towards Salisbury. The plain was grey and misty. It had been a cool, wet summer in Britain, and, although it was still only July, there had been reports of snow along the Yorkshire coast, and flooding in parts of Cornwall.

A few miles beyond Salisbury, on the road to Blandford Forum, Julia stopped at a roadside cafe for a cup of coffee, and as she sat at the plastic-topped table she had time at last for reflection.

It had been the surprise of seeing Paul Mason that had probably upset her more than anything else; that, and the way it had happened, and the place . . .

(Adapted from *A Dream of Wessex*)

1 In what order do you think the five events below happened?

- Julia was stopped at army checkpoints.
- Julia stopped for coffee.
- Julia saw Paul Mason.
- Julia joined the motorway.
- The Tartan Army planted a bomb.

2 At which point in time does the writer choose to begin his story?

(Doff, Jones, and Mitchell 1984:21)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 103.

No primeiro exemplo (figura 16), a proposta oferece aos alunos uma tarefa de escuta e leitura que os encorajam a ouvir e ler de cima para baixo (*top-down*), formulando previsões sobre o que o texto pode ser a partir de rumos do léxico para então alcançar o nível das estruturas gramaticais. O exemplo seguinte (figura 17) segue a mesma linha de abordagem, porém utiliza recursos que demandam uma atenção focada mais efetivamente na gramática, caso contrário, o estudante não será capaz de completar o exercício.

- Ensino de gramática como gramaticalização.

Motivada em grande parte pelo trabalho de Rutherford (1987) e Widdowson (1990), um segundo direcionamento para atividades de gramática como habilidade é gramaticalização. Nessa abordagem os aprendizes recebem palavras que combinam e gramaticalizam à sua maneira.

De acordo com Batstone (1994), os alunos não aprendem gramática da noite para o dia, nem a aprendem isoladamente. Em vez disso, eles parecem mudar gradualmente das palavras para a gramática. Nos estágios iniciais, por exemplo, os educandos costumam utilizar palavras com gramática mínima, como “avião voa céu”, ou implantam pedaços fixos de língua como se fossem palavras únicas. É apenas gradualmente que a gramática emerge. Sendo assim, os estudantes aprendem progressivamente a gramaticalizar e aplicar a gramática ao seu conhecimento linguístico.

Para o autor essa tendência geral do léxico à gramática funciona tanto com o aprendizado da primeira, quanto da segunda língua. No entanto, embora o aprendizado de línguas possa seguir esse caminho, o ensino de línguas certamente não o faz. Pelo contrário, parece que se gasta muito tempo pressionando os alunos a seguir na direção oposta, da gramática ao léxico. Em outras palavras, começamos com uma estrutura gramatical alvo e exigimos que os educandos manipulem essa estrutura alterando os itens lexicais de alguma forma (BATSTONE, 1994).

A partir de tal argumento Batstone (1994) propõe uma inversão do padrão comentado acima. Ao invés de apresentar aos alunos itens gramaticais totalmente formados, dar-lhes palavras e impeli-los a fazerem a gramaticalização por si mesmos.

A seguir trazemos um dos exemplos utilizados pelo autor a fim de demonstrar como essa lógica acontece em um exercício de LE.

Figura 18. Gramática como Habilidade - Proposta de Atividade de Gramaticalização

Look at these three pictures. They are part of a story about Tom, and they could be the beginning, the middle, or the end of the story. Use the pictures and the words below to make up your own version of Tom's story. Use all the words and parts of words provided (but in any order you like), and add grammar and any other words you want to make your story as clear as possible.



(Pictures from *Ur* 1988:216)

| | |
|---------|------------------------------------|
| Tom | [live – language teacher – London] |
| it | [look for – binoculars – boat] |
| he | [be – very miserable] |
| | [stop – pick up] |
| -ed | [live – desert island] |
| was | [distance – boat – see] |
| used to | |

- 1 In pairs, write down the outline of your story.
- 2 Tell your story to the rest of the class. When you are listening to other people's stories, make notes on how they differ from your own version.

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 106.

No exercício acima é pedido aos aprendizes que eles extraíam a gramática do contexto, sem um propósito específico em mente, o que de acordo com Batstone (1994), é motivação para um desdobramento comunicativo da gramática para esclarecer o significado. Desta forma, os alunos trabalham com uma espécie de contexto desfocado, com as imagens e as palavras esboçando o mais breve esboço de um enredo. Como o enredo se desenvolve é com eles. Dessa maneira os alunos vão determinar exatamente o que acontece e quando e como o discurso se resolverá (BATSTONE, 1994)

Para o autor esse tipo de proposta encaminha uma atenção tanto ao significado quanto à forma. Esse tipo de uso guiado da linguagem é incentivado quando é proposto o ensino da gramática como habilidade.

- Reflexão.

Uma terceira maneira de propor atividades para o ensino de gramática como habilidade é encorajar os alunos a refletir sobre a qualidade da língua que estão usando, avaliando seus pontos fortes e fracos por si mesmos (BATSTONE, 1994).

No ensino de línguas há um grande potencial de que isso seja feito pois, ao motivar os estudantes a fazer tal reflexão sobre a qualidade da língua que estão utilizando para sua comunicação na LE, o significado dessa linguagem é salientado. Além disso, por meio de atividades de reflexão, estamos implicitamente fornecendo uma justificativa para a procedimentação desse ensino.

Para Batstone (1994) essa condução do ensino de gramática acontece quando uma tarefa de processo termina. As atividades de reflexão constituem uma espécie de estágio pós-tarefa que se enquadra em um panorama mais amplo das mesmas quando professores e alunos se reúnem em consideração explícita da linguagem utilizada durante a atividade e discutem o propósito para o qual ela foi empregada.

Vejamos uma dessas propostas no exemplo a seguir:

Figura 19. Gramática como Habilidade – Proposta de atividade de Reflexão.

Tense/Hesitation devices

Choose about a minute of your recorded story and listen to it again as follows.

First listening One of you should listen for the verb tenses and the other should listen for vocabulary items. Write down anything which you think was an error or could have been done better. Discuss your notes with your partner and decide how it could have been said better. Ask your teacher to help you if necessary.

Second listening As you listen see if you can notice any of the things that make continuous speech sound more natural, for example:

hesitation noises such as *erm, mmm, err*
introductory phrases such as *well, so then, anyway, oh*
things which involve the listener in the story such as
so, you see, you know, do you see what I mean?

(Nolasco 1987:58)

Fonte: BATSTONE, 1994, p. 111.

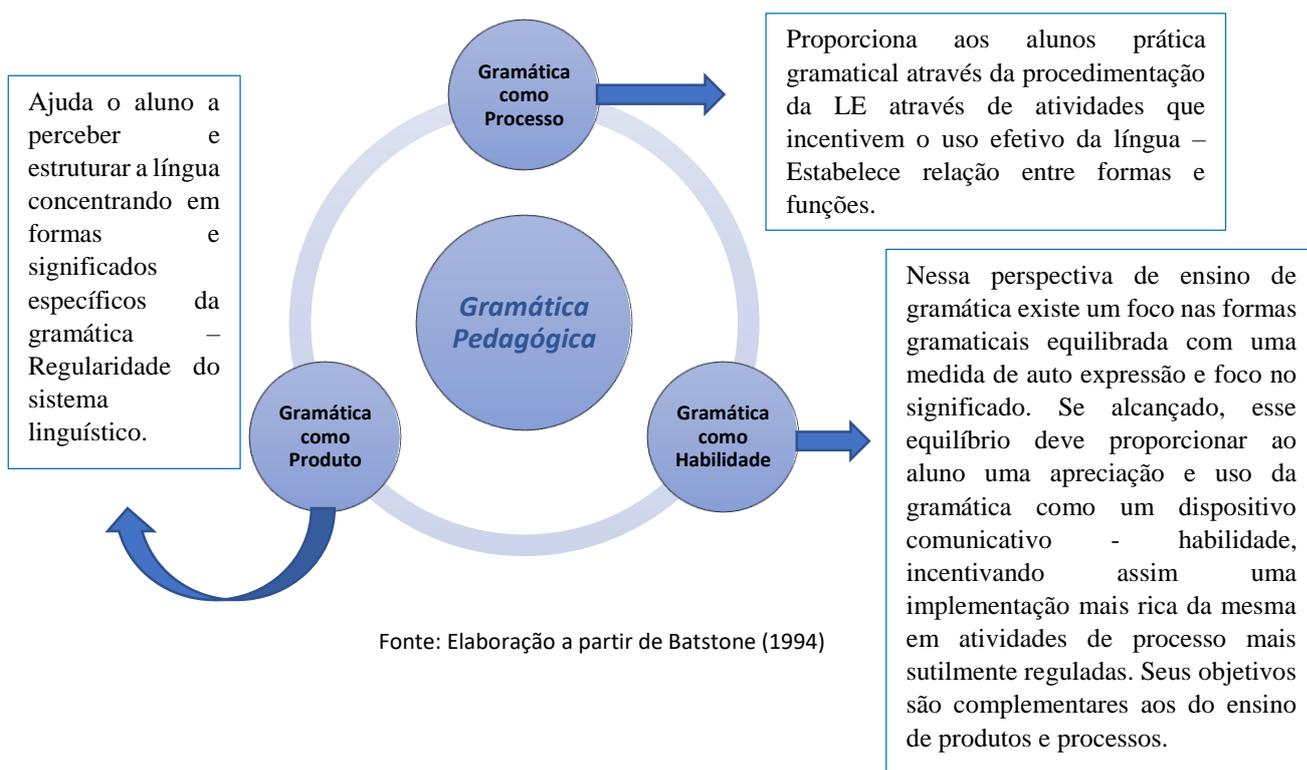
Como podemos notar a atividade é feita a partir de um áudio gravado pelos alunos contando uma história de sua própria escolha. Baseada nessa proposta inicial, a atividade de reflexão é apresentada de forma que os educadores auxiliam os alunos a refletirem criticamente sobre sua gramática, comparando o que realmente disseram com o que poderiam ter dito.

Para alguns aprendizes, toda essa reflexão crítica pode aumentar a pressão em torno do exercício os deixando desconfortáveis (BATSTONE, 1994). Por esta razão, Batstone (1994) enfatiza que é importante que, de alguma forma, tal reflexão seja conduzida de maneira considerativa e gentil para que os alunos queiram fazer essa auto-avaliação e a avaliação dos seus pares. Sendo assim, o autor sugere que as tarefas os encoraje a olhar criticamente para a linguagem sem sentir que eles mesmos (como pessoas) estão sendo colocados postos para possíveis críticas.

Segundo Batstone (1994), motivar e educar os alunos para operar dessa forma pode ter um impacto muito positivo no processo de aprendizagem, visto que o aluno será capaz de sintonizar sua linguagem. Habilidade essa que pode ser levada para além dos limites da sala de aula. Ao mesmo tempo, uma tarefa de reflexão individual pode exigir atenção a uma ampla gama de formas da linguagem, cada uma ocorrendo no discurso do próprio aluno. Sendo assim, os alunos não aprendem gramática em um sistema linear, percebendo sistematicamente e estruturando instantaneamente cada forma gramatical à medida que ela aparece brevemente. Eles vão estar em um movimento de constante avaliação por meio de oportunidades ricas e recorrentes de re-observar e reestruturar suas hipóteses sobre a linguagem (BATSTONE, 1994).

Sintetizando os objetivos específicos das três perspectivas do ensino de gramática discutidas nesta seção, podemos em suma obter as seguintes características:

Figura 20. Conceitos de Gramática Pedagógica



Fonte: Elaboração a partir de Batstone (1994)

Vale ressaltar que esses conceitos fazem parte de um recorte teórico. A gramática é uma disciplina ampla e agrega em seu campo diversas teorias e metodologias. Trazendo novamente a analogia de Batstone (1994), a noção de gramática vai depender da perspectiva a partir da qual se olha e com qual intenção. Por exemplo, observamos que os exemplos utilizados pelo autor para exemplificar as diferentes perspectivas de gramática para o ensino de LE, foram obtidos a partir de trechos de LDs que tratavam sobre temas gramaticais. No entanto, não podemos afirmar indubitavelmente que esses materiais fazem parte da categoria de MD do tipo GP, como é o caso do *corpus* sob análise nesta pesquisa. Todavia consideramos que os conceitos desenvolvidos pelo autor são ricas e viáveis possibilidades metodológicas para qualquer contexto de ensino de gramática para o ensino de LE, inclusive, para o planejamento e elaboração de uma GP que tem como proposta focalizar a abordagem de conteúdos estruturais da língua.

A partir de tais concepções, entendemos que, em nossa análise a GPs de PLE, é importante identificarmos qual ou quais são as perspectivas de gramática utilizadas pelos materiais (seja através da organização da GP, metodologia, insumos, atividades, exercícios entre outros) pois é a partir dessas “pistas” que poderemos conceber o conceito de gramática por trás da abordagem do conteúdo selecionado por nós, o OI.

Gostaríamos também de destacar que uma GP (a depender de sua produção e aplicação, evidentemente) pode ser tanto global, quanto local e localizada. Afinal de contas, em sua essência teórica, a GP deve proporcionar diferentes maneiras de se olhar e aprender uma língua incluindo, em sua prática pedagógica, generalizações e particularidades do sistema e contexto linguístico.

Na próxima seção veremos de que maneira os métodos e abordagens ao longo da história, concebem a língua e a gramática e de que maneira são encaminhadas as disposições a respeito da produção e/ou utilização do MD no ensino de LE.

2.3 Um Breve Olhar Histórico Sobre Métodos e Abordagens do Ensino de LE

Nossa intenção ao relembrar períodos de transições e mudanças, é explanar sobre qual tem sido o lugar da gramática no ensino de LE ao longo da história, e entender, porque, ainda hoje, paira no ar de investigações científicas e MDs, uma certa negativa quanto ao ensino mais sistemático da língua.

Além disso, concebemos que ao refletir sobre os elementos e agentes transformadores dessas metodologias do ensino de LE, depreendemos também sobre os atuais direcionamentos sobre o que é e como pode ser feito o ensino de gramática. Posto

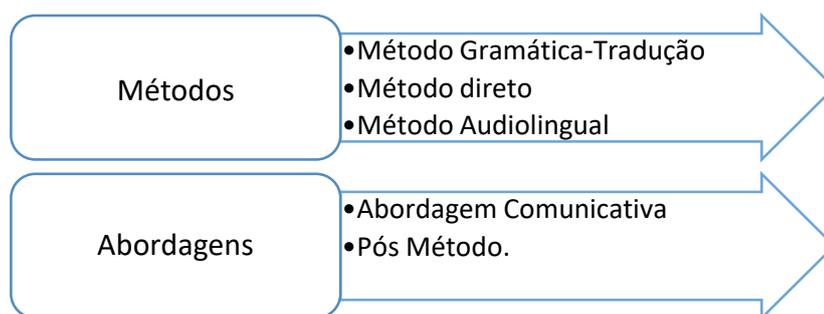
isso, as tendências metodológicas tendem a continuar reverberando nas concepções de língua e linguagem ao longo do tempo mesmo com o surgimento de novos métodos, abordagens e metodologias.

Ressaltamos que, apesar da importante discussão que permeia as diferenças entre os termos método, abordagem e metodologia discutida mais profundamente em trabalhos como nos de Richard; Rodgers (2001); Leffa, (1988, 2012). Nesta pesquisa, adotamos os conceitos Leffa (1988) que os conceitua da seguinte forma:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos (...) O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. (LEFFA, 1988, p.2)

Sendo assim, esta seção discute sobre as seguintes vertentes metodológicas:

Figura 21. Métodos e Abordagens do Ensino de LE



Fonte: Elaboração própria

2.3.1 Método Gramática-Tradução

Esse método parte do princípio de que o ensino de língua estrangeira está “atrelado exclusivamente a propósitos gramaticais” (BOHUNOVSKY, 2011). Baseados na ideia de um sistema de língua fechado e único, os objetivos do ensino se fazem na asserção de que é apenas através de textos literários e do domínio da gramática normativa que o aprendizado acontece. Pressupõe-se dessa maneira que a língua é composta por uma ordem sequencial: letras – sílabas – palavras – frases (MARTINS, 2017), e é a partir dessa lógica e sequência que o ensino de línguas deve ser feito. Sendo assim, o ensino acontece através de práticas de leitura e escrita por meio de traduções e análises gramaticais de textos (LEFFA, 1999).

Nesse método, aponta-se que o idioma a ser utilizado nas aulas é a LM do aluno. A segunda língua será apresentada através das técnicas de tradução. O aprendizado de

vocabulário é feito pela memorização de glossários de textos clássicos ou trechos extraídos da Bíblia e os exercícios de fixação serão elaborados em função do conteúdo gramatical que se pretende ensinar (MARTINS, 2017).

No Brasil, o Método Gramática-Tradução foi implementado durante o Período Imperial. Os idiomas estrangeiros estudados eram o Grego e o Latim, e a intenção do ensino dessas LEs era formar leitores e intelectuais que fossem capazes de ler as literaturas clássicas. Os aspectos gramaticais da LE eram identificados a partir da leitura e análise gramatical desses textos que, seguido da tradução dos mesmos, concebia-se um método eficaz de internalizar as regras que haviam sido observadas. Por conseguinte, o MD, de acordo com a conceptualização que temos hoje, se fazia no uso dos cânones da literatura e da gramática normativa.

Os procedimentos de ensino de língua vernácula eram o mesmo do ensino das línguas clássicas como Latim e Grego. As regras e nomenclaturas eram decoradas e podemos assumir que nessa vertente de ensino, não havia uma preocupação com o desenvolvimento da comunicação ou da pronúncia.

A premissa que permeia tais direcionamentos para o ensino de LE e a seleção dos MDs para serem utilizados, era o de que, “quem pensa bem deve expressar-se da mesma forma” (PICANÇO, 2003, p.27). De acordo com Picanço (2003) nessa concepção de ensino, para “expressar-se bem” o caminho é ter um exímio conhecimento da gramática tradicional normativa (que era considerada estática) e desenvolver a memorização lexical da LE feita por meio dos cânones.

2.3.2 Método Direto

O Método Direto chegou para contrapor o Método Gramática-Tradução. Se antes o ensino da LE era feito através da LM, agora ele ganha um caráter mais instrumental e prático passando a ser lecionado inteiramente na LE (PICANÇO, 2013). As premissas sobre os meios de aprendizagem afirmam que as aulas e os MDs, devem utilizar exclusivamente a língua alvo. O uso do termo “direto” na nomeação refere-se ao acesso imediato a LE, sem intervenção de traduções. Os alunos devem aprender a se comunicar no uso da LE, pensando na língua alvo (MARTINS, 2017, p.77).

A LM e a tradução literal, como citado anteriormente, estão banidos da sala de aula. A compreensão do novo idioma será feita por meio de recursos visuais, rélias, gestos, figuras e associações (LEFFA, 1988; MARTINS, 2017). Por essas características, o professor do Método Direto precisa necessariamente ser fluente na LE em questão, uma

vez que a aula será lecionada apenas no idioma estrangeiro. Esses recursos didáticos serão utilizados no contexto da aula pelo educador sempre que houver dúvida quanto ao significado de um determinado vocabulário desconhecido.

As habilidades (escuta, fala, leitura e escrita) acontecem desde o começo das aulas, anulando qualquer padrão hierárquico sobre elas. A pronúncia correta do idioma é tida como algo importante, portanto, as correções acontecem quase que automaticamente pelo professor que repetirá a palavra “errada” na sequência, pronunciando-a corretamente.

Os textos, quando utilizados, serão ferramentas para consolidar a interação e o diálogo. Esses diálogos situacionais passam a ser parte central do ensino, e espera-se que eles ocorram regularmente.

Em vez de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, temos um diálogo situacional que sugere ênfase no cotidiano; em vez de dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; em vez de textos literários com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia-a-dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido (LEFFA, 2012, p. 396).

Outras técnicas do método abarcam: leitura em voz alta, exercícios de perguntas e respostas, autocorreção dos alunos, conversação e exercícios para preencher lacunas.

Ainda sobre as propostas de atividades, Martins (2007) discorre que,

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto. (MARTINS, 2017, p. 77)

A partir disso, o MD baseado no Método Direto deve ser desenvolvido utilizando apenas a LE, utilizar recursos visuais como fotografias, figuras e ilustrações, além de abranger textos e diálogos situacionais que podem ser reproduzidos pelos alunos na sala de aula. Outra estratégia de MD muito utilizada são os *cards*²¹, que devem ser utilizados como recurso didático no momento da aula pelos professores e auxiliarão os alunos a compreender novos vocabulários.

²¹ Termo comumente utilizado no ensino para referir-se a cartões que contém vocabulários da língua estrangeira em escrito, acompanhado de uma figura que represente o significado da palavra.

O ensino de gramática acontece através de um viés indutivo, ou seja, não se deve usar o ensino explícito de uma regra gramatical, a aquisição deve ocorrer por meio das construções linguísticas adquiridas no contato com a LE. (LEFFA, 1988). Nesse aspecto, o ensino da estrutura/forma da língua passa a ser algo secundário, periférico. Por essa razão, os MDs do Método Direto não trazem sistematizações gramaticais e regras de construções sintáticas, uma vez que se espera que os alunos adquiram essas regras de forma natural conforme vão tendo contato e se expressando na LE.

Acreditamos ser possível dizer que o MD tem um papel importante no processo de ensino e aprendizado da LE ao considerarmos MD todos os recursos visuais (reálías), textos e diálogos situacionais e exercícios de treino linguístico. É a articulação desses instrumentos didáticos juntamente com a condução do professor, que vão guiar o ensino da LE nesse método.

No Brasil, o Método Direto foi oficialmente adotado pelo governo (que até então utilizava primordialmente o Método Gramática-Tradução) em dois momentos, a Reforma Francisco de Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942).

A reforma Francisco de Campos (1931), aconteceu durante o governo Vargas e é considerada uma das maiores Reformas do Sistema Educacional brasileiro. Os órgãos públicos passaram a desenvolver diretrizes curriculares padronizadas, culminando na criação de programas obrigatórios e na uniformização ideológica do ensino. O efeito da Reforma para o ensino de LE afetou primordialmente a diretriz metodológica buscando introduzir o Método Direto.

No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. (LEFFA, 1988, p.7 e 8)

Estamos frisando este recorte temporal da história do Brasil pois o salto entre as práticas de ensino e o que era utilizado como MD no Método Gramática-Tradução, para o Método Direto, como podemos perceber, é um salto largo. Além disso, o maior diferencial desse novo método é a premissa de que as aulas devem ser lecionadas inteiramente no idioma estrangeiro onde o educador necessariamente precisa ser fluente na LE. Profissional este raro de ser encontrado no Brasil nas décadas de 30 e 40.

Talvez por esta razão, apesar de ter sido incentivado por órgãos educacionais oficiais, esse direcionamento metodológico não teve uma receptividade e aplicação viável para os docentes brasileiros.

(...) esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado – algumas vezes de forma renovada – pelos professores. Conseqüentemente, a finalidade de ensino continuava a ser a formação do *espírito* dos alunos pelo cultivo à boa *literatura*. (PICANÇO, 2003, p. 31).

Após onze anos de mudanças que começavam a dar forma no nosso Sistema Educacional, tivemos outro importante episódio histórico, a Reforma Capanema (1942). Esta Reforma pode ser considerada um tanto quanto controversa, pois de um lado temos a proposta de nivelamento dos cursos do ensino médio – secundário, militar, comercial, industrial e agrícola – caracterizando um ensino mais democrático e pareado quanto às diferentes modalidades de ensino existentes, por outro lado, foi considerada como uma reforma fascista que perdurava um modelo classicista aristocrático e acadêmico do Império.

O ensino de LE passa a ter um lugar central nas instituições de ensino, podendo até mesmo ser esta considerada a época dos anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p.12). O grande incentivo para que os currículos abarcasse o ensino de línguas não apenas como um instrumento, mas que permitisse aos alunos, nas palavras do Ministro Capanema, a formação de “uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (LEFFA, 1999, p.9) pode ser considerado um avanço no conceito de como e por que deve-se ensinar e aprender uma segunda língua.

Quanto ao direcionamento metodológico para o ensino de línguas indicado na Reforma Capanema, o Método Direto continuou vigente nas orientações curriculares, porém, indicam-se alguns ajustes que simplificam a sua utilização através de um ensino prático, mas que também abarca aspectos culturais. Esperava-se que os alunos, ao aprenderem uma segunda língua, desenvolvessem hábitos de observação e autorreflexão do espírito humano, porém, “no caminho entre o Ministério e a escola, o Método Direto foi substituído por uma versão simplificada do Método da Leitura, usado nos Estados Unidos” (LEFFA, 1999, p. 11) e novamente, diretrizes teóricas metodológicas mesmo que bem desenvolvidas, por suas execuções falhas, não conseguiram alcançar seus participantes e protagonistas, os professores e alunos.

Essas duas Reformas, começam um “novo ciclo” de produção e publicação de MDs no país. Literaturas clássicas já prontas apenas aplicadas para o ensino de LE, não mais abarcavam o que era necessário e recomendado para o ensino de línguas. Os MDs, mais especificamente os LDs, passaram a ser desenhados para um fim específico, a comunicação, e como o Método Direto era oficialmente a metodologia recomendada pelo governo, abriu-se também um novo eixo mercadológico, a produção e publicação de LDs que pudessem ser adotados pela rede pública de ensino brasileira.

2.3.3 Método Audiolingual

O Método Audiolingual surge em um contexto histórico e com uma finalidade muito específica. Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial (1941), cientistas e pesquisadores americanos foram compelidos a encontrar uma solução prática e rápida para o problema linguístico do exército americano pois “o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou” (LEFFA, 1988, p. 11).

Foi então que, fortemente fundamentado na teoria da psicologia behaviorista de B. F. Skinner, que adotou a premissa de que os seres humanos podem ser treinados com um sistema de reforço positivo e negativo, na linguística estrutural, com Charles Fries, e na linguística distribucional de Bloomfield, surge um método que foi inicialmente denominado “Método do Exército” ou *Army Specialized Training Program* (ASTP). Porém, mais tarde, desenvolveu-se e passou a ser o que conhecemos como Método Audiolingual (MARTINS, 2017). Diferente dos métodos anteriores, esse é o primeiro método a ser criado a partir de uma base científica.

A fundamentação desse método parte do princípio de que o aprendizado de uma LE deve ser o mais próximo possível da maneira como aprendemos nossa LM, ou seja, na interação e no uso espontâneo da língua com quase nenhuma menção a análise de regras gramaticais. O foco está novamente no desenvolvimento da comunicação, especialmente a habilidade da fala (JALIL; PROCAILO, 2009; LEFFA, 1988; MARTINS, 2017). Seu primeiro princípio é o de que “língua é fala, não escrita” o mais importante é ouvir, para então falar (reproduzir), e somente quando esses dois processos já estiverem automatizados, parte-se para a escrita. Tal processo é considerado o modo mais natural de aprender uma língua.

Para que essa oralidade seja desenvolvida durante as aulas os alunos terão o professor como um modelo ideal de pronúncia a ser seguido, além de escutar áudios de

diálogos feitos por falantes nativos, em situações específicas. Será através da repetição exata desses diálogos que se espera que o aluno adquira fluência na LE.

Os erros cometidos pelos aprendizes nesse processo são interferidos (reforço negativo) com a correção da pronúncia logo em seguida quantas vezes forem necessários, pois, ao aplicar tal procedimento, os erros não se tornarão hábitos, o que nos leva ao segundo princípio do método, “língua é um conjunto de hábitos”.

Alicerçados nos pressupostos behavioristas, “a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados” (MARTINS, 2017, p.78). Portanto, quanto mais repetição, mais hábitos serão formados ocasionando um maior aprendizado. Esse processo está diretamente ligado a reforços positivos e negativos e é por essa razão que ao cometerem erros, os alunos devem ser corrigidos imediatamente “*on spot*”, e quando acertarem, igualmente imediatamente, deve-se proferir elogios como reforço positivo.

Por acreditar que a língua e as regras escritas não se manifestam na língua viva e falada, o terceiro princípio “ensine a língua, não sobre a língua” coloca a gramática à margem do ensino da LE.

A gramática normativa já não mais é considerada uma verdade linguística absoluta a ser seguida e ensinada como na Abordagem Gramática-Tradução, os estudantes devem treinar padrões sentenciais da LE através dos diálogos situacionais e da repetição fazendo algumas substituições lexicais e de sentido, os chamados *drills*.

Essa prática, por meio de repetidos exercícios das estruturas mais usadas por falantes nativos são praticadas até que aconteça a automação dessas estruturas. Explicações de regras e ensinamentos sobre funcionamento da língua são eliminados.

A gramática era apresentada aos alunos, não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não através de listas, mas por meio de frases completas. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, afim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. (MARTINS, 2017, p.78)

O Método Audiolingual, por seus princípios e mecanismos, coloca o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem (JALIL; PROCAILO, 2009). Como já dito anteriormente, ele é o modelo a ser seguido e imitado, caberá então, ao educador, decidir o que e em que momento certo conteúdo será ensinado.

O material escrito, quando utilizado, será entregue aos alunos apenas ao final da aula e tem o propósito de ser uma ferramenta de repetição e memorização utilizado majoritariamente para a realização de exercícios.

Um livro didático do estudante não é geralmente usado nas fases iniciais do curso onde os alunos estão principalmente ouvindo, repetindo e respondendo. Neste nível de aprendizado, o contato com palavras impressas pode não ser considerado desejável, porque pode distrair a atenção do *input* auditivo (RICHARD; RODGERS, 2001, p. 63)[Tradução nossa]²²

Ao considerarmos MD todos os recursos didáticos utilizados durante a aula, consideramos os áudios e *drills* como MDs, sendo eles a principal ferramenta do ensino nessa metodologia. No entanto, o material impresso e o LD, não são utilizados como ferramenta central no processo de ensino-aprendizado tendo um papel coadjuvante apenas auxiliando, quando necessário, a automatização da fala do idioma estrangeiro.

2.3.4 Abordagem Comunicativa

O Método Audiolingual acabou passando por uma crise educacional pois não obteve bons resultados em situações onde os alunos precisavam produzir sentenças no uso real da LE (JALIL; PROCAILO, 2009). No entanto, passou-se um período longo até que uma nova proposta metodológica contundente emergisse (LEFFA, 1988). Essa transição teve seu fim, na década de 70 com o surgimento da Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Comunicativa traz um novo foco para a língua. Nessa perspectiva as estruturas e o vocabulário são importantes, porém, o objetivo principal do ensino da LE é possibilitar o uso da língua para a comunicação. Para que isso ocorra é preciso envolver o uso das funções linguísticas assim como as estruturas gramaticais. O estudante vai aprender a se comunicar por meio da comunicação.

Essa proposta de ensino foi considerada uma reconfiguração profunda do processo de ensino-aprendizagem até então enraizado em uma “ortodoxia metodológica estruturalista” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 18). A matriz metodológica havia sido deslocada da descrição do código, para o significado, a semântica que envolve a língua (ALMEIDA FILHO, 2001; LEFFA, 1988). As sentenças deixam de ter um sentido único e recebem significado de acordo com o contexto em que está sendo utilizada.

²² A student textbook is often not used in the elementary phases of a course where students are primarily listening, repeating, and responding. At the stage in learning, exposure to the printed word may not be considered desirable, because it distracts attention from the aural input (Richard e Rodgers, 2001, p. 63) [Texto original]

Nesse sentido, os participantes do discurso e o “papel da afetividade nas interações” (MARTINS, 2017, p. 81) fundamentam as escolhas linguísticas do falante. A gramática da LE não é explicitamente sistematizada, mas sim desvendada pelos alunos em atos comunicativos. Assim, os alunos vão criar hipóteses sobre as regras de funcionamento da língua, e testar as hipóteses por meio de experimentações do que funciona ou não.

As funções linguísticas estão aliadas a um tema onde a estrutura pode ser aplicada, pela, e através da comunicação. Sendo assim, contextos autênticos de situações da língua em uso (e não simulados como no método anterior), passam a ser utilizados para o desenvolvimento das habilidades que o aluno precisa expandir. Essa maneira de abordar as funções comunicativas objetiva trazer uma conscientização de como a língua é usada em determinados contextos sociais e quais são os significados das estruturas dessas funções.

O papel exercido pelo estudante será primordial nessa corrente de ensino. Os educandos devem ter a oportunidade de negociar os sentidos da LE e tentar fazer com que a mensagem que desejam transmitir seja entendida. Por conseguinte, as aulas precisam abranger espaços e oportunidades para que os alunos possam expressar suas opiniões e compartilhar suas ideias e sentimentos. Nesse sentido as preferências e necessidades dos estudantes ganharam um lugar central para a elaboração dos cursos e MDs que decidiram adotar a Abordagem Comunicativa.

O professor passa a exercer um papel de mediador da aprendizagem (BROWN, 2001 *apud* JALIL; PROCAILO, 2009), orientando as atividades sem anular a autonomia do aluno. As estratégias de ensino sugeridas como: dramatizações, trabalhos em grupo, simulados interativos, produções orais e escritas, incentivam o processo criativo e intuitivo do aprendiz. A língua passa a ser vista como um “conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988, p.10) e pela primeira vez desenvolvem-se os conceitos de competências comunicativas com o sociolinguística e antropólogo, pesquisador da etnografia da comunicação, Dell Hymes.

É importante definirmos um pouco mais o conceito de competências (HYMES, 1970), pois, até os dias de hoje, esses princípios estão presentes nas leis e parâmetros curriculares brasileiros, e embasam metodologias de diversos MDs de LE.

Para Hymes (1970), as competências que devem ser adquiridas pelos alunos e fazer parte do ensino foram inicialmente subdivididas em quatro categorias:

- Competência cultural: contexto sociocultural, o conhecimento sobre costumes, tradições, hábitos etc. do país da língua alvo.
- Competência sociolinguística: o discernimento de escolher qual tipo de linguagem (formal ou informal) é mais adequado para os diferentes tipos de situações e contextos da língua em uso.
- Competência discursiva: a habilidade de poder construir textos (orais e escritos) não apenas estruturalmente, mas principalmente, pensando no sentido da mensagem que se quer transmitir (semântica). Os textos serão condutores que ligam o conhecimento transmitido pelo professor acrescido do conhecimento de mundo trazido pelo aluno ao refletir sobre o conteúdo.
- Competência estratégica: a capacidade de usar estratégias, que compensam possíveis lacunas do conhecimento da língua para manter o sentido da mensagem e a fluidez da comunicação, ou seja, conseguir encontrar possibilidades de sentido dentro do que se foi adquirido intuitivamente da estrutura da LE.

A noção de competências no ensino de LE, e a amplitude das possibilidades de práticas e estratégias que chegam junto dela, revolucionam um contínuo de métodos mais instrucionais e estáticos que haviam sido desenvolvidos até o seu surgimento.

O conceito de que cada habilidade deve ser ensinada separadamente em momentos específicos, é alterada para uma progressão em espiral dos conteúdos e competências, podendo em uma mesma atividade, ser trabalhado uma ou mais habilidades linguísticas.

Esse novo entendimento, novamente, trará mudanças significativas na produção e publicação de MDs, que a partir desse momento, precisaram se adaptar para uma concepção menos linear do sistema linguístico.

Sobre os efeitos da Abordagem Comunicativa, Leffa (1988), afirma que

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa. A idéia generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha vindo para ficar; o entusiasmo inicial se transformaria na consolidação definitiva. (LEFFA, 1988, p. 23)

No Brasil, apesar dos esforços de linguistas empolgados com as possibilidades promissoras da nova abordagem europeia para o ensino de LE, a aplicabilidade e

conhecimento real dos conceitos levantados, novamente, encontraram barreiras para além dos muros da comunidade acadêmica.

As descrições das competências linguísticas já foram modificadas diversas vezes por teóricos que buscam aprimorar os conceitos trazidos por ela, porém, a abertura e subjetividade desses princípios parece confundir educadores, que vale a pena lembrar, não tiveram esse tipo de formação escolar e acadêmica.

Sendo assim, esta abordagem de ensino de LE continua a ser discutida e ampliada após quarenta anos do seu surgimento. Seus conceitos estão presentes em nossos Programas Nacionais (PNLD), Parâmetros Curriculares (PCN) e leis (BNCC) que discutem o ensino de segunda língua (PNLD, 2012; PNLD, 2018; PCN, 1998; PCN, 2007; BNCC, 2018) sua aplicação, no entanto, como argumenta Almeida Filho (2001), parece bater no muro das acessibilidades desiguais da nossa sociedade.

Quanto aos MDs desenhados a partir da perspectiva da abordagem comunicativa, estes poderão ter diversos focos temáticos, no entanto, todos terão em comum a comunicação como carro chefe de suas propostas.

2.3.5 Pós-Método

Até esse momento nesta linha do tempo, pode-se notar que mesmo quando surgem métodos e abordagens para contrapor metodologias anteriores, sempre haverá um “apanhado” dos conceitos e técnicas precedentes que obtiveram bons resultados que serão reutilizados ou/e (re)significados. Pressupor que uma única abordagem ou método vai funcionar como uma fórmula mágica em todos os lugares e para todas as pessoas, não é viável atualmente, pois

(...) nenhuma sala de aula, seja ela qual for, é igual a outra, tem os mesmos alunos, os mesmos objetivos, as mesmas intenções, as mesmas expectativas, os mesmos professores. Assim sendo, além da simples escolha ou mudanças de método, pode-se abrir uma discussão para análise acerca das diferentes propostas que influenciam o ensino de línguas estrangeiras. Indagações como “por que fazer essa atividade, com qual objetivo, embasado em quê, de onde e como” devem fazer parte das ações diárias do professor, com o intuito de se tornarem mais críticos e conscientes daquilo que realizam. (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 780)

A aquisição de uma LE e as diversas habilidades que envolvem a comunicação em um novo idioma, fazem parte de um complexo sistema linguístico que está em constante mudança. A dificuldade encontrada por professores em adotar uma única abordagem metodológica é mais do que justificada se levarmos em consideração todas as variantes que fazem único cada contexto de ensino.

Entendemos assim, que o incentivo ao conhecimento sobre os diversos métodos e abordagens de LE configura-se como uma opção possível e promissora de ferramenta fomentadora de autonomia nas práticas de ensino de uma língua. Quanto mais possibilidades didáticas disponíveis, mais recursos poderão ser utilizados nas adaptações necessárias para cada contexto educacional.

O surgimento do Pós-Método emerge a partir de um princípio semelhante ao que discutiremos acima. Sendo assim, estruturado pelo teórico Kumaradivelu (2001), o Pós-método chega para propor um sistema tridimensional das seguintes pedagogias:

- Particularidade: sensibilidade e priorização das singularidades dos grupos (professores, alunos, objetivos de ensino e aprendizagem, instituições etc.) e seus objetivos. No seu cerne, a ideia de particularidade pedagógica é consistente com a perspectiva hermenêutica da compreensão situacional (ELLIOTT, 1993 *apud* KUMARADIVELU), que afirma que uma pedagogia significativa não pode ser construída sem uma interpretação holística de situações particulares, e que essa não pode ser aprimorada sem uma melhoria geral daquelas situações particulares, ou seja, é preciso fazer as adequações necessárias dos conhecimentos teóricos para que contemplem as necessidades do contexto de ensino.
- Prática: a pedagogia da prática visa esclarecer uma dinâmica problemática existente na relação entre teorias e práticas pedagógicas do ensino de LE. Segundo Kumaradivelu (2001), esse conceito pedagógico busca superar algumas deficiências inerentes à teoria-versus-prática, teóricos-teoria-versus-dicotomias, teoria-professor, incentivando e capacitando os professores a teorizar a partir de sua própria prática e praticar o que teorizam. Em suma, uma pedagogia da prática visa uma teoria da prática. A partir disso a proposta é bastante simples e direta: Nenhuma teoria da prática pode ser útil a menos que seja construída através da prática. Tal premissa traz o professor para o protagonismo de seu contexto de ensino e das investigações desenvolvidas por instituições e órgãos que geram teorias e diretrizes sobre o ensino de LE.
- Possibilidade: inspirada em Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido, a pedagogia da possibilidade assume a posição de que qualquer pedagogia está implicada em relações de poder, dominação e é implementada para criar e sustentar as desigualdades sociais. Sendo assim, é preciso reconhecer e destacar o conhecimento prévio que os alunos e professores trazem para a sala de aula, isto é, sua classe, raça, gênero, etnia, entre outros. Incentivando educandos e

educadores a questionar o status *quo* que os mantêm subjugados. Na pedagogia da possibilidade o intuito é empoderar os participantes no processo de seu próprio aprendizado e sensibilizar o ensino para a situação sociopolítica da realidade e identidade de seus participantes. Em outras palavras, os professores podem satisfazer plenamente suas obrigações pedagógicas e ao mesmo tempo, cumprir suas obrigações sociais visando alcançar um aprofundamento da consciência tanto da realidade sociocultural que molda sua vida quanto da sua capacidade de transformar essa realidade.

O Pós-método alinhado com suas propostas pedagógicas não tenta propor uma fórmula infalível, mas sim, levantar uma reflexão sobre as bases conceituais onde o ensino deve se apoiar, e, a partir delas, pensar quais escolhas metodológicas devem ser feitas.

Quanto a utilização do MD nesse método, Jalil; Procailo (2009) ressaltam que

Ao se tornar produtor do material didático apropriado ao contexto em que está inserido, “o professor” atua e transforma a realidade, além de engajar-se num processo contínuo de autodesenvolvimento. Sua participação como observador deste contexto é fundamental. O seu ambiente pode ser o lugar onde encontra espaço para compartilhar experiências, dúvidas, receios e também refletir sobre teorias e concepções diversas, fazendo uso do que julgar adequado em quaisquer tendências, linguísticas, pedagógicas ou didáticas ou adaptá-las a partir de uma perspectiva mais crítica. (JALIL; PROCALO, 2009, p. 782)

Posto isso, os recursos utilizados como MD podem ser bastante diversos. Inclusive utilizando técnicas e propostas desenvolvidas pelas demais abordagens e métodos que se apliquem aos objetivos e intenções do contexto de ensino em questão.

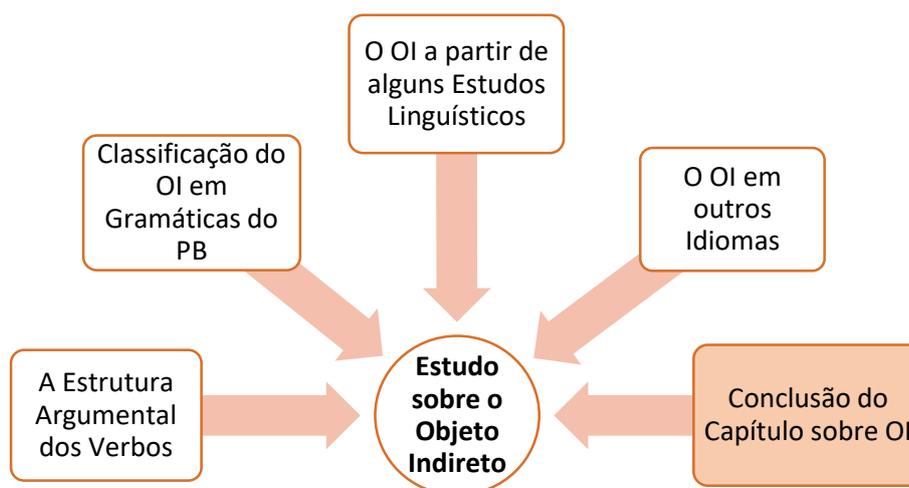
Como pudemos perceber, o veio metodológico selecionado para um curso, uma aula e MD, é fundamental para um bom planejamento da trajetória que se deseja percorrer no ensino. Será a partir dessa escolha metodológica que os objetivos gerais e específicos poderão ser desenvolvidos e delineados possibilitando um ambiente de ensino coeso e consistente para educadores e educandos.

Uma vez que estamos propondo uma análise a GPs de PLE a partir de um tema gramatical específico, o OI, no próximo capítulo, nos aprofundaremos na descrição e entendimento deste conteúdo gramatical.

3. Estudo sobre o Objeto Indireto (OI)

Neste capítulo nos dedicamos a fazer um compêndio das propriedades do OI com o objetivo de perceber o que há disponibilizado nas gramáticas do PB e na literatura sobre a construção de sentenças que contém esse termo da sintaxe ponderando sobre a função, lugar, e diferentes realizações do OI. Sendo assim, os temas abordados estão divididos da seguinte maneira:

Figura 22. Organização do Capítulo 3.



Fonte: Elaboração própria

3.1 A Estrutura Argumental dos Verbos (EAs)

Antes de definirmos o OI, gostaríamos de trazer uma breve explanação sobre a noção da Estrutura Argumental dos Verbos (EAs) e a complementação verbal.

As possibilidades de realizações dos argumentos verbais, também chamadas de alternâncias verbais ou lexicais, decorrem das informações contidas nas EAs (LEVIN, 1993, 2005; CANÇADO e AMARAL, 2016; CANÇADO, GODOY e AMARAL, 2013a) e produzem nuances de sentido, como realce ou ofuscamento de informações (FRANCHI, 2006).

Por exemplo, o verbo *quebrar* contém informações de que pode haver até três participantes em uma eventualidade descrita por ele (um quebrador – Agente ou Causa, o que é quebrado – Paciente/Afetado – e com o que é quebrado – Instrumento). Essas são informações semântico-lexicais. Quanto às informações sintáticas ou sintático-lexicais, os falantes de PB sabem intuitivamente que dois desses participantes podem ocupar as funções de sujeito e complemento, como na sentença *João quebrou o vaso*, podendo o

instrumento, se for explicitado, ocupar a posição preposicionada de adjunção, como em *João quebrou o vaso com um martelo*.

Além das informações semânticas e sintáticas presentes no conhecimento lexical desse verbo, os falantes do PB sabem que ele pode ser usado não apenas em uma sentença mais básica, ativa, como em *João quebrou o vaso*, como também em uma construção passiva, como em *O vaso foi quebrado*, e em uma construção conhecida como “incoativa” (CANÇADO, GODOY e AMARAL, 2013a), como em *O vaso (se) quebrou*, casos em que o argumento Paciente ocupa a posição sintática de sujeito.

Cançado; Amaral (2016), alicerçadas em Fillmore (1970), argumentam que o excerto da semântica lexical sobre como os verbos determinam a maneira como os argumentos se realizam sinteticamente pode ser explicitada através de um exemplo clássico de alternância de uma forma transitivo-causativa para uma forma intransitivo-incoativa. Imaginemos uma cena no mundo em que um menino joga uma bola, acerta uma janela, e esta quebra. Tal acontecimento pode ser descrito das seguintes maneiras²³ (CANÇADO; AMARAL, 2016, p.28):

- (1) O menino quebrou a janela com uma bola.
- (2) O menino acertou a janela com uma bola.

Segundo as autoras, os participantes dessa cena são o menino, a bola e a janela. Como podemos notar, os participantes das duas sentenças estão expressos na sintaxe da mesma forma, ‘o menino é sujeito, a janela é o complemento e a bola é o complemento da preposição. Em uma outra perspectiva construcional, o verbo *quebrar* pode também ser usado na forma sintática intransitiva para descrever parte dessa cena, no entanto, o verbo *acertar* não pode ser usado nessa forma “apenas quebrar aceita a alternância causativo-incoativa²⁴”:

- (3) A janela quebrou.
- (4) A janela acertou. *

Geralmente, verbos do tipo *quebrar* e *acertar* são caracterizados como verbos que denotam um agente agindo sobre um paciente. No entanto, como podemos ver nos exemplos utilizados pelas autoras, somente essa distinção não explica a diferença no

²³ Exemplos retirados de CANÇADO; AMARAL, 2016, p.28

²⁴ Exemplos retirados de CANÇADO; AMARAL, 2016, p.29

comportamento sintático dos verbos (1) e (2). Para entendermos a realização argumental é preciso saber identificar as classes semânticas do verbo

[...] verbos do tipo *quebrar* envolvem uma mudança de estado em uma entidade; já verbos do tipo *acertar* envolvem contato com uma entidade, usando força, em geral, sem que acarrete uma mudança de estado para tal entidade. É impossível dizer “O menino quebrou a janela, mas a janela não se danificou”. Entretanto, é perfeitamente aceitável dizer “O menino acertou a janela, mas a janela não se danificou”. (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 30)

Tais constatações enfatizam que há muito mais na complementação verbal do que as tradicionais classificações normativas dos termos de uma oração. Nesse aspecto, Cyrino; Nunes; Pagotto (2009) levantam uma interessante perspectiva das especificações dos complementos verbais.

A informação constante na entrada lexical de um verbo envolve, entre outras coisas, três especificações: 1) quantos (de zero a três) são os argumentos que esse verbo requer; 2) qual é o papel temático (agente, paciente, experienciador etc.) desses argumentos; 3) qual é a realização sintática (sintagma nominal, sintagma preposicional etc.) de tais argumentos. (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009, p.50)

Ainda segundo os autores,

Do ponto de vista semântico [...] um verbo não somente determina o número de argumentos a ser projetado na sintaxe, como também especifica que tipos de relações semânticas se estabelecem entre tais argumentos e o processo descrito pelo verbo [...] diferentes argumentos não interagem com o verbo ou entre si da mesma maneira. (CYRINO; NUNES; PAGOTTO, 2009 p.50,51)

A partir de tais preceitos, entendemos ser crucial falar sobre a grade argumental dos verbos ao tratarmos de OI, que é um tipo de complemento verbal. Ou seja, ao ensinar sobre os tipos e classificação de objeto (OD e OI) em aulas e MDs de PLE, é importante que os alunos saibam, primeiramente, como os argumentos de um verbo vão se relacionar sintaticamente e semanticamente com ele, para então, entenderem como será feita a representação estrutural do termo na oração.

3.2 Classificação do OI em gramáticas do português

Neste item faremos um levantamento das propriedades do OI tomando como base três gramáticas do português, sendo elas:

1. CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
2. BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009 [1999].

3. CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

3.2.1 A Gramática de Cunha e Cintra (2001)

Os gramáticos Celso Cunha e Lindley Cintra, na obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2001), definem o OI como “o complemento de um verbo transitivo indireto, isto é, o complemento que se liga ao verbo por meio de preposição” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 143). A partir de tal definição os autores informam que o OI pode ser representado por diferentes categorias morfológicas e, inclusive, pode aparecer sob a forma oracional. Abaixo os exemplos utilizados pelos autores para demonstrar estes princípios²⁵:

- (5) Duvidava da *riqueza da terra*. [substantivo]
- (6) Que fizeram *de mim* isto que sou! [pronome substantivo]
- (7) Os domingos, porém, pertenciam *aos dois*. [numeral]
- (8) Mas – quem daria dinheiro *aos pobres*? [palavra substantivada]
- (9) – Não te esqueças de que a obediência é o primeiro voto das noviças.
[oração substantivada (objetiva indireta)]

De acordo também com a gramática o pronome oblíquo *lhe/lhes* é essencialmente OI, no entanto, outros pronomes oblíquos (*me, te, nos, e vos*) também podem aparecer nesta categoria. Para Cunha e Cintra (2001) os pronomes oblíquos, quando aparecem representando um OI, não são precedidos de preposição.

A respeito do também existente *OI pleonástico* (parte da “grande” categoria OI), os autores esclarecem que esta é uma forma de realce do OI, que se realiza através da sua repetição, de duas formas: um pronome pessoal átono junto a um substantivo ou junto a um pronome oblíquo tônico precedido de preposição. Os autores exemplificam o OI pleonásticos com as seguintes sentenças²⁶:

- (10) *A mim* ensinou-me tudo.
- (11) – Quem *lhe* disse *a você* que estavam no palheiro?
- (12) *Aos meus escritos*, não *lhes* dava importância nenhuma.

²⁵ Exemplos retirados de Cunha e Cintra (2001), pp. 143 e 144.

²⁶ Exemplos retirados de Cunha e Cintra, 2001, p. 145.

Em forma de observação (ao final da última página referente ao OI), Cunha e Cintra (2001) levantam uma questão referente à diferenciação entre OI e adjunto adverbial. Segundo os autores, a preposição introdutora de um adjunto adverbial tem evidente valor significativo com forte carga semântica, à medida que a que introduz OI apresenta um marcante esvaziamento de sentido. Para ilustrar essa questão, são apresentadas as sentenças (13) e (14), constituídas de OI, e (15) e (16), compostas de adjunto adverbial²⁷:

- (1) Cantava *para os amigos*.
- (2) Não duvides *de mim*.
- (3) Viajou *para São Paulo*.
- (4) Não saias *de casa*.

Nas duas primeiras orações, de acordo com os gramáticos, as preposições *para* e *de*, que introduzem o OI, funcionam como nexos sintáticos. As duas últimas apresentam as mesmas preposições (*para* e *de*), porém nesses exemplos elas tem conteúdo significativo, que indicam, respectivamente, o *lugar para onde [se viajou]* e o *lugar donde [não se deve sair]*.

Continuando a abordagem dos diferentes níveis de conteúdo significativo que uma preposição pode ter, Cunha e Cintra (2001) dissertam sobre os conceitos de relações sintáticas *fixas, necessárias e livres*.

Nas relações sintáticas fixas, as preposições são associadas a palavras ou grupos de palavras por um uso tão significativo que é impossível desassociá-las. Vejamos os exemplos dos autores²⁸:

- (5) O rapaz entrou no café da Rua Luís *de* Camões.
- (6) Necessariamente hão *de* vencer eles.
- (7) Então, sigo em frente até dar *com* eles.

Sendo assim, a unidade constituída pelo conjunto verbo+preposição ou nome+preposição passa a constituir um significado integrado, semelhante a uma palavra composta e “a primitiva função relacional e o sentido mesmo da preposição se esvaziam completamente” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 560). Ainda sobre as relações sintáticas

²⁷ Ibidem, p.145.

²⁸ Exemplos retirados de Cunha e Cintra, 2001, p. 560.

necessárias, os gramáticos dirão que o conteúdo significativo das preposições é reduzido drasticamente. As preposições, nesses casos, são utilizadas apenas para relacionar o termo principal, um conseqüente sintaticamente necessário, como nos exemplos a seguir²⁹:

- (8) - Eu já nem me lembro *de* nada...[*verbo+OI*]
- (9) – Foi vontade *de* Deus. [*substantivo + complemento nominal*]
- (10) Ontem fui *a* Cambridge. [*verbo+adjunto adverbial necessário*]
- (11) Um magro procurava saber se a minha roupa preta tinha sido feita *por* um alfaiate. [*particípio+agente da passiva*]

No exemplo (22), Cunha e Cintra (2001) utilizam-se do termo designado por eles *adjunto adverbial necessário* para identificar o advérbio ou a locução adverbial que não tem valor “acidental” e são indispensáveis para o sentido da oração e essa é a maneira utilizada pelos autores para diferenciar os dois termos, o *adjunto adverbial* (termo acessório da oração) do *complemento direcional* (termo, nesta lógica, integrante da oração).

No entanto, ressaltamos que tais ponderações são feitas em nota de rodapé, nos capítulos que dissertam sobre os termos integrantes e acessórios da oração, não há menção a essa diferenciação. Como os próprios autores destacam na referida nota, esta diferença não é contemplada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) podendo ser esse o motivo pelo qual o tema não é aprofundado nesta gramática.

Ao final da explicação sobre as diferentes relações sintáticas que envolvem o uso das preposições, Cunha e Cintra (2001) falam sobre as relações sintáticas *livres*. Nesse tipo de relação, o uso das preposições é possível, mas não obrigatório sintaticamente, se tratando de um recurso de valor estilístico, pois, quando usadas nesse contexto, as preposições assumem na construção sintática a plenitude de seu conteúdo significativo. A seguir, os exemplos apresentados na gramática³⁰:

- (12) Encontrar um amigo. -> Encontrar *com* um amigo.
- (13) Procurar alguém. -> Procurar *por* alguém.

De maneira geral, acreditamos que a abordagem feita na gramática de Cunha e Cintra (2001) sobre o OI e termos relacionados, apresenta uma explanação relevante sobre

²⁹ Ibidem, p. 561.

³⁰ Exemplos retirados de Cunha e Cintra, 2001, p. 561

as complexidades que envolvem as características e diferentes funções desse tema gramatical. No entanto, esta gramática apresenta um conceito sobre OI, “complemento que se liga ao verbo por meio de preposição”, que gera a ideia de que qualquer complemento verbal marcado por preposição seja um OI, como os exemplos (5), (14) e (20) generalização essa equivocada como veremos nas demais definições neste capítulo.

3.2.2 A Gramática de Bechara (2009)

A obra *Moderna Gramática Portuguesa* de Bechara (2009), abre a discussão sobre o complemento verbal preposicionado através da definição de *complemento relativo* (signo léxico que surge quando há um *predicado complexo*), isto é, um predicado composto por verbo cujo conteúdo léxico tem grande extensão semântica e exige a presença de outro signo léxico para delimitar e especificar o que precisa ser a comunicado.

Premissa esta que em suma é utilizada também para descrever o complemento verbal direto (OD), com a diferença de que o complemento relativo virá introduzido por preposição. Abaixo os exemplos utilizado por Bechara (2009)³¹:

(14) Todos nós gostamos *de cinema*.

(15) Poucos assistiram *ao concerto*.

Para o autor, faz parte do complemento relativo “os argumentos dos verbos ditos, locativos, situacionais e direcionais, o que permite sua comutação com advérbios de equivalência semântica” (BECHARA, 2009, p. 421). De acordo com exemplos³²:

(16) Seus parentes moram *no Rio* -> Seus parentes moram *aqui*.

(17) Ela chegou *do Ceará* -> Ela chegou *de lá*.

(18) Iremos *a Petrópolis* -> Iremos *á (ali)*.

(19) Ela chegou *do Ceará* -> Ela chegou *de lá*.

O autor admite, no entanto, que a classificação de tais argumentos do predicado complexo como complementos relativos não é unânime entre os estudiosos. “Levando em conta exclusivamente o aspecto semântico, muitos preferem considerar tais termos como adjuntos circunstanciais ou adverbiais” (BECHARA, 2009, p. 421). Para o gramático, todavia, esses termos são argumentais (inerentes ao predicado e indispensáveis para a sua completude) e por isso não admite a sua classificação como adjuntos, termos

³¹ Exemplos retirados de Bechara, 2009, p. 421.

³² Exemplos retirados de Bechara, 2009, p. 421.

não argumentais, “fora do âmbito da regência do verbo da oração” (BECHARA, 2009, p. 463). A modo de exemplificação o autor utiliza os exemplos (28-31), utilizados nesta pesquisa anteriormente, onde os termos em itálico são classificados como complementos relativos.

A discussão que introduz a definição de OI (ou complemento indireto) vem após a apresentação do complemento relativo, nela o autor afirma que,

Integrada a delimitação de amplitude semântica do predicado complexo mediante um signo léxico (*complemento direto* [objeto direto] ou *complemento relativo*), pode aparecer um outro signo léxico, subsidiário desse conjunto da função predicativa, que denota geralmente relação a um ser animado, introduzido pela preposição *a* [*raramente para*] e que se refere à pessoa destinada ou beneficiada pela experiência comunicada no primeiro momento da intenção comunicativa do predicado complexo (verbo+argumento). (BECHARA, 2009, p. 421)

Bechara (2009) afirma ainda que dentre as características do OI está a possibilidade de substituição do termo pelo pronome pessoal objetivo *lhe/lhes*, dotado de marca de número, mas não de gênero, diferentemente do que ocorre com os pronomes pessoais que substituem o OD (*o, a, os, as*) e o complemento relativo (prep.+*ele, ela, eles, elas*).

Bechara (2009) frisa novamente ao definir o OI a dificuldade encontrada pelos estudiosos em estabelecer “um rigoroso critério de identificação do complemento indireto, “preferindo servir-se concomitante de critérios léxicos, formais e sintáticos” (BECHARA, 2009, p. 422). Para a definição do autor o complemento indireto é um termo mais distanciado da delimitação semântica do predicado complexo, tal qual um elemento adicional da intenção comunicativa. É como se, no esquema sintático, o OI se encontrasse “a meio caminho entre os verdadeiros complementos verbais e os adjuntos circunstanciais” (BECHARA, 2009, p. 422).

O gramático acrescenta ainda que “as circunstâncias do discurso (os entornos, a referência anterior ou seguinte no discurso)” (BECHARA, 2009, p. 422) possibilitam a omissão do OD ou do complemento relativo do predicado, permanecendo apenas o OI, como no exemplo seguinte³³, em que o OD *carta* pode ser inferido pelo contexto:

(20) O diretor escreveu *aos pais*.

Bechara (2009) também aponta a possibilidade de coexistência do OD e complemento relativo no mesmo predicado (contrariando a característica atribuída ao

³³ Exemplo retirado de Bechara, 2006, p. 422.

complemento relativo, de delimitar de forma imediata a significação do verbo), com destaque à sua “frequência quase nula” na língua e à falta de coordenação entre os dois termos. Para o gramático a baixa ocorrência dessa estrutura no português é justificada em função de ambos o OD e o complemento relativo funcionarem como termos argumentais funcionais do predicado complexo. Exemplificados com as seguintes orações³⁴:

- (21) O vizinho disse *mentiras do primo*.
- (22) O comerciante encheu *o copo de vinho*.
- (23) A jovem pôs *os livros na estante*.

Como pode se notar, Bechara inclui novamente na categoria complemento relativo termos que outros gramáticos classificam como adjuntos, mesmo que seja evidente a sua função argumental na sentença, ou seja, sua obrigatoriedade para configuração do sentido completo do predicado.

Ao discorrer sobre “exceções à regra” o gramático aponta que existe um pequeno número de verbos que terão complemento de OI sem que esta relação seja antes mediada pelo conjunto *verbo+OD* ou pelo conjunto *verbo+complemento relativo*. Isso vai ocorrer na presença de um predicado monotransitivo onde a relação sintática que envolve o OI não é mediada por verbo+complemento relativo. Vejamos os exemplos utilizados pelo autor para demonstrar tal afirmação³⁵:

- (24) A notícia não agradou *ao povo*. A notícia não *lhe* agradou.
- (25) O imóvel pertence *aos herdeiros*. O imóvel pertence-*lhes*.

Como podemos observar, nesse tipo de predicação, a relação é estabelecida de forma imediata entre o verbo e o OI.

Sendo assim, a diferença entre complemento relativo e OI está em que, no primeiro há a possibilidade de acompanhamento de qualquer preposição exigida pela significação do verbo, e no segundo, há acompanhamento exclusivo da preposição *a* (raramente *para*). A partir desta observação, a afirmação do autor pode ser questionada quando estivermos lidando com sentenças que contém as preposições *a* e *para* compartilhadas pelos dois tipos de complementos. Conseqüente, o princípio de diferenciação entre as duas funções gramaticais se faz (de acordo também com o autor)

³⁴ Ibidem, p. 420.

³⁵ Exemplos retirados de Bechara, 2006, p. 39.

na possibilidade de substituição dos complementos por pronome átono ou tônico para identificação do OI.

Acrescentamos também que tal diferença poderia ser verificada a partir do aspecto semântico, se estiver designando o destinatário ou beneficiário do processo verbal, será OI; senão, trata-se de complemento relativo. Apliquemos os testes nas sentenças-exemplo abaixo:

- (26) a) Joana escreveu uma carta *ao avô*³⁶.
b) Joana escreveu-*lhe* uma carta/Joana escreveu uma carta *a ele*. (OI)
- (27) a) Maria assiste *o programa de televisão*.
b)*Maria assiste-*lhe*/ Maria assiste *a ele (a isso)*.(complemento relativo)

Para finalizar o tema complemento verbal preposicionado, Bechara (2009) levanta uma discussão sobre os *dativos livres*: “certas unidades linguísticas que aparecem em geral sob forma pronominal de OI (dativos em latim), mas que não pertencem à esfera semântico-sintática da função predicativa” (BECHARA, 2006, p.40). De acordo com o autor, os dativos podem ser classificados em³⁷:

- **Dativos de interesse**, aquele que indica de maneira secundária a quem aproveita ou prejudica a ação verbal:

(28) Ele só trabalha *para os seus*.
(29) Ela ligou-*me* amavelmente a luz.
 - **Dativos éticos**, quando o falante tenta captar a benevolência do seu interlocutor na execução de um desejo:

(30) Não *me* reprovem esse candidato!
(31) Ele sempre *te* saiu um grande mentiroso.
 - **Dativos de posse**, exprimem o possuidor:

(32) Doem-*me* as costas.
(33) Levaram-*lhe* o carro.
 - **Dativos de opinião**, exprime a opinião de uma pessoa:

(34) *Para mim* o culpado não fugiu.
(35) *Para nós* culpado é o vizinho
- O autor acrescenta, baseado em Andres Bello, que,

³⁶ Exemplo retirado de Oliveira, 2010, p. 28.

³⁷ Exemplos retirados de Bechara, 2009, p. 424.

A alguns destes dativos o velho e grande filósofo venezuelano Andres Bello chamava *dativos supérfluos*. Isto evidencia que os pronomes adverbiais átonos, especialmente o caso do *lhe* como símbolo formal do objeto indireto, cobrem outras funções além daquela de complementação verbal. (BECHARA, 2009, p. 424)

Assim, o próprio gramático aponta a fragilidade do teste que nos parecia efetivo para o reconhecimento do OI segundo sua gramática (do pronome *lhe* como símbolo formal do OI), o que confirma o complexo trabalho que envolve a classificação deste complemento verbal.

3.2.3 A Gramática de Castilho (2010)

Castilho (2010), ao falar sobre uma abordagem funcional de gramática na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, apresenta os componentes de uma sentença afirmando que o sujeito e os complementos de OD, OI e oblíquo exercem funções centrais na sentença pois esses são argumentos³⁸ selecionados pelo verbo e obtém proporcionalidade com os pronomes pessoais. O adjunto, por sua vez, é uma função não central, não selecionada pelo verbo, afirma o gramático.

Castilho (2010) afirma ainda que os argumentos selecionados pelo verbo, como constituintes obrigatórios da sentença são comutáveis com pronomes/advérbios dêiticos, como mostram os exemplos abaixo³⁹:

- (36) *João pôs o livro na estante.* -> *Ele pôs ele lá. /Ele o pôs lá.*
- (37) *Pedro viajou de Portugal para o México.* -> *Ele viajou daqui para lá.*
- (38) *Os alunos precisam de livros.* -> *Eles precisam deles.*
- (39) *A garota cortou-se com a faca.* -> *Ela cortou-se com ela.*
- (40) *O namorado pintou um quadro para a Maria.* -> *Ele pintou-o para ela.*
->*Ele pintou-lhe um quadro.*

De acordo com o gramático, esse teste da proporcionalidade demonstra que as expressões em itálico nas sentenças anteriores funcionam não somente como argumentos, mas também aponta a função de cada expressão de acordo com o pronome eleito para substituí-la: i. as expressões comutáveis com o *ele/ela* nominativo (que suscita a concordância do verbo) são sujeitos sentenciais; ii. as comutáveis com clítico *o/a* (ou

³⁸ Em Castilho (2010), assume-se dois tipos de argumento, o argumento externo que semanticamente terá papel de agente, e os argumentos internos de paciente, ‘o argumento externo e os argumentos internos são constituintes centrais e obrigatórios da sentença, apresentando uma forte conexidade sintática com o verbo por serem por ele selecionados, donde sua proporcionalidade com os pronomes pessoais.’ (p. 298)

³⁹ Exemplos de Mateus et. al.; 2003 *apud* Castilho, 2010, p. 298 e 299 e adaptados para esta pesquisa.

ele/ela acusativo) são OD; iii. as comutáveis com *lhe* (pronome dativo) são OI; iv. as comutáveis com a expressão preposição+pronome pessoal/advérbio dêitico/demonstrativo neutro (ex.: *dela* [de+ela]; *de lá para cá*; *com isso*) são complementos oblíquos.

Castilho (2010) admite, no entanto, que tais testes não dão conta de todas as construções possíveis no português, pois há expressões que compartilham propriedades de argumento interno e de adjunto: os complementos oblíquos. “Embora selecionados pelos verbos, eles codificam circunstâncias de lugar, tempo, medida, etc., papéis temáticos tradicionalmente assimilados aos adjuntos” (CASTILHO, 2010, p. 299).

A partir disso, assim como Bechara (2009), Castilho (2010) dirá que entre os gramáticos há uma debilidade entre classificar tais expressões como complementos oblíquos ou adjuntos. O autor ressalta, no entanto, que o descarte dos oblíquos torna o sentido da sentença incompleta, ocorrência esta que não acontece com os adjuntos: “o complemento oblíquo ocupa lugares na predicação verbal, que dele necessita para sua saturação” (CASTILHO, 2010, p. 299).

Sendo assim, para o gramático a análise do OI e do complemento oblíquo é mais complexa que a análise do OD pelo fato de a primeira incluir termos preposicionados, o que torna necessário saber se os termos que se sucedem à preposição na sentença foram selecionados pelo verbo ou pela própria preposição.

Assim, Castilho (2010) identifica o OI por apresentar as seguintes propriedades⁴⁰:

- i. Proporcionalidade aos dativos *me*, *te*, *lhe*:
 - (41) O livro pertence-*me*, -*te*, -*lhe*.
 - (42) O diretor escreveu-*lhes* cartas.
- ii. São preenchidas por sintagma preposicionado nucleado por *a* e *para* (preposições selecionadas pelo verbo).
- iii. Não são conversíveis à voz passiva.
- iv. Podem coocorrer com o OD (quando isso ocorre, porém, o PB é avesso à pronominalização de ambos os complementos verbais, tal qual ocorre no PE: “O Diretor escreveu cartas *aos pais* -> O Diretor escreveu-*lhas*”).
- v. Tem geralmente o papel temático de beneficiário.
- vi. Sua posição estrutural base na sentença é após o verbo; ocorrendo OD, após este.

⁴⁰ Exemplos retirados de Castilho, 2010, p. 304.

O complemento oblíquo por sua vez, quando aparece nas gramáticas, pode ser chamado complemento terminativo ou complemento relativo. Quando não aparece, é porque foi rotulado adjunto, afirma Castilho (2010).

Finalizando a explanação deste tema, Castilho cita Mateus et al. (1989, 2003, 2005) para ressaltar que “A troca da preposição *a* por *em* assegura que a mesma palavra ora funcione como objeto indireto, ora como oblíquo” (CASTILHO, 2010, p. 305):

(43) *Maria deu uma pintura às estantes* (=deu-lhes uma pintura, logo, *às estantes* funciona como objeto indireto).

(44) *Maria deu uma pintura nas estantes* (= deu uma pintura *nelas*, logo, *nas estantes* funciona como oblíquo)⁴¹.

3.3 O OI a partir de Berlinck (1996) e Morais; Berlinck (2006, 2007)

Neste item apresentamos um panorama da caracterização sintática e semântica do OI e/ou termos relacionados no PB e PE realizada nos estudos linguísticos de Berlinck (1996) e Morais; Berlinck (2006, 2007).

3.3.1 “The portuguese dative”, Berlinck (1996)

Berlinck (1996) abre seu texto dizendo que a classificação do fenômeno que constitui o recorte gramatical desta pesquisa, o OI, tem sido erroneamente nomeado de acordo com uma tradição do Francês já que “indireto” sugere uma relação menos direta entre o verbo e o complemento, tanto semântica quanto sintaticamente.

De acordo com a autora, muitos gramáticos atribuem a presença de uma preposição como a marca dessa ligação menos direta no português (Bechara, 2009; Castilho, 2010), no entanto, esses mesmos gramáticos admitem que o OD também pode ser introduzido por uma preposição (quando parte da categoria + animado, por exemplo) em certas condições.

Além disso, Berlinck ressalta que a nomenclatura “indireto” refere-se a complementos com diferentes valores semânticos (beneficiários, locativos, temporais, etc.) e diferentes comportamentos morfossintáticos (possibilidade de substituição por meio dos clíticos correspondente vs. a não possibilidade desta substituição; argumentos vs. adjuntos). Por estas razões, para a autora, uma nomenclatura mais adequada é

⁴¹ Exemplos retirados de Castilho, 2010, p. 306.

“dativo”, termo esse herdado da terminologia do latim para as distinções de Casos (Berlinck, 1996).

Ao discutir sobre os traços e particularidades do dativo, Berlinck (1996) afirma que o português é uma língua pobre em relação as distinções dos termos do sistema pronominal, sendo que, somente as formas clíticas dos pronomes pessoais apresentam algumas (poucas) singularidades formais.

Por exemplo, mesmo que os pronomes acusativos e dativos ambos apresentem formas clíticas, apenas aquelas correspondentes às formas clíticas de 3ª pessoa (também usadas para expressar 2ª pessoa formal) são distintas entre si, como podemos ver a seguir⁴²:

| Acusativo | Dativo |
|------------------|---------------|
| me | me |
| te/o/a | te/lhe |
| o, a | lhe |
| nos | nos |

A partir disso, para a autora o caráter distintivo do pronome clítico dativo de 3ª pessoa (*lhe/lhes*) pode ser considerado como um critério para identificação do complemento dativo (Berlinck, 1996).

Berlinck enfatiza, no entanto, que essa “regra” corresponde a um português formal (que teoricamente pode ser aplicado a qualquer variante da língua). Porém, tal constituição não representa a realidade complexa do português falado e suas variações a depender do grau de formalidade e a variação linguística regional envolvida, dessa maneira é inviável assumir que uma única descrição vai ser válida para todas as variantes do português no mundo.

Em análise comparativa sobre o uso e realização do complemento dativos em PB e no PE, Berlinck (1996) constatou as seguintes características:

i) Pode ocorrer na forma de sintagma nominal introduzido pelas preposições *a* ou *para* (e, em raras exceções, *em* ou *de*):

(45) João deu o livro *ao Pedro*.⁴³

⁴² Retirado de Berlinck, 1996, p. 120

⁴³ Exemplo retirado de Berlinck, 1996, p.121.

ii) Pode ser expresso pelo pronome clítico dativo de terceira pessoa (*lhe/lhe*):

(46) João *lhe* deu o livro.⁴⁴

iii) Pode ser expresso por preposição + pronome tônico (*ele/ela/eles/elas*):

(47) Maria transferiu a ligação *para o João* -> Maria transferiu a ligação para ele.⁴⁵

iv) Não pode ocorrer como sujeito gramatical em uma passiva:

(48) Paulo deu as chaves *a Maria* -> As chaves foram dadas *a Maria* (por Paulo) -> **Maria* foi dada as chaves.⁴⁶

A caracterização do dativo pela possibilidade de substituição pelo pronome clítico de 3ª pessoa (*lhe/lhes*), item ii, é justificada por Berlinck (1996), pelo fato mencionado anteriormente, de o português ter poucas distinções casuais. Porém, de acordo com a autora, esta distinção (critério de substituição) não pode ser o único meio de reconhecimento do dativo, considerando que o pronome clítico, no uso no PB, tem se tornado cada vez mais raro. Assim, com base no *corpus* do PB analisado pela pesquisadora, Berlinck (1996) aponta o critério que trata da expressão do dativo pelo pronome tônico preposicionado (item iii), como um dos mais importantes na distinção da categoria dativa atualmente no PB.

Berlinck (1996) frisa também que, assim como no espanhol, a substituição pronominal não é possível em frases preposicionadas (PP) utilizadas para indicar locativo ou tempo, como mostram os exemplos a seguir⁴⁷

(49) João chegou *à noite*. -> *João *lhe* chegou.

(50) Maria foi *para Bruxelas*. -> Maria foi *para ela*.

(51) João vem a uma hora da tarde. ->*João *lhe* vem. -> *João vem *a ela*.

Para Berlinck (1996), uma tipologia do contexto típico (tipos de verbo, tipos de construções verbais) do complemento dativo, assim como a natureza da relação do verbo, seus complementos e os demais elementos dessas construções verbais (beneficiário, alvo,

⁴⁴ Exemplo retirado de Berlinck, 1996, p.121.

⁴⁵ Exemplo retirado de Berlinck, 1996, p.126.

⁴⁶ Exemplo retirado de Berlinck, 1996, p.121, 126 e 127.

⁴⁷ Retirados de Berlinck, 1996, p. 121 e 127.

recebedor, fonte) é o contexto de construções transitivas. Sendo essas prototípicas do complemento dativo abrangendo a maioria das ocorrências desses complementos. Essas estruturas geralmente apresentam a seguinte organização sintática:

N0 + V + N1 + {a, para, em} N2⁴⁸

Nesta estrutura N0 é o sujeito gramatical dos verbos transitivos na voz ativa, N1 o complemento acusativo (ou OD) dos verbos transitivos, ou sujeito gramatical de verbos intransitivos, e N2 o complemento dativo. O significado prototípico dessa construção é movimento físico em direção a um alvo. O que implica a transferência de um ponto A para um ponto B. Quando expresso por um ser [- animado], o alvo terá um significado locativo. Quando o ser é [+animado], além da locação, ele terá o papel de beneficiário (Berlinck, 1996).

Com base nesta tipologia, Berlinck (1996) define uma hierarquia para os complementos dativos:

Primeiro nível: neste grupo estão as construções em que o complemento dativo é um argumento do verbo. Essas construções são compostas por complementos dativos chamados pela autora de *dativos nucleares*, por serem argumentais, são necessários à relação predical. Os dativos deste nível mantêm uma relação linear com os demais elementos que compõem o complexo verbal. Encaixam-se neste nível da hierarquia os verbos transitivos que expressam transferência material (ex.: *dar, alugar, atribuir, pagar, oferecer*); transferência verbal e perceptual (*aconselhar, dizer, ensinar, ordenar, repetir*); verbos de movimento físico (*levar, acrescentar, tirar, conduzir, trazer*) e de movimento abstrato (*submeter, acrescentar, anexar, dedicar, imputar*). Também ocupam este primeiro nível da hierarquia verbos intransitivos que denotam interesse (*obedecer, concernir, corresponder, equivaler*), movimento (*chegar, escapar, entrar, ir, vir*), movimento psicológico (*agradar, importar, interessar, satisfazer, repugnar*), construções dativas possessivas (“Eu queimei-*lhe* os cabelos”, “Tremem-*lhe* as mãos⁴⁹”) e as construções do tipo *lhe* com verbos transitivos (“Passaram-*lhe* todas as informações⁵⁰”) (BERLINCK, 1996).

Segundo nível: neste nível o dativo é externo ao complexo verbal, e por isso não é considerado por Berlinck como argumento. A autora ressalta que este tipo de dativo faz parte do conjunto *verbo+OD*, o que não permite a sua linearidade com relação aos demais

⁴⁸ Retirado de Berlinck, 1996, p. 128.

⁴⁹ Retirados de Berlinck, 1996, p. 135 e 145.

⁵⁰ Retirados de Berlinck, 1996, p. 144.

elementos do complexo verbal. Sendo assim, pertencem a essa categoria os *dativos commodi* (“O rapaz *lhe* pôs o livro na estante⁵¹”) e as construções *se lhe* com verbos intransitivos (“Secam-*lhe* as flores⁵²). Para Berlinck (1996), o processo descrito pelo complexo verbal nesse tipo de predicado é direcionado ao dativo que por sua vez tem papel temático de beneficiário/recipiente:

(52) Pedro abriu a porta aos convidados.⁵³

Terceiro nível: No terceiro e último nível da hierarquia, o dativo é um elemento unicamente discursivo (ocorrendo somente com 1º e 2º pessoa do discurso), os quais Berlinck (1996) classifica como o *dativus ethicus* (“Não me chegue tarde”, “Aquele lá te saiu um belo idiota!⁵⁴”). De acordo com a autora, esse tipo de construção aparece em sentenças emocionalmente marcadas em que é possível perceber o nível de envolvimento emocional do falante (ou ouvinte) com relação ao que está sendo dito. Sendo assim, esse tipo de dativo pertence apenas no nível do discurso e não possui ligação sintática com os demais elementos do complexo verbal, por conseguinte, não é considerado argumento (BERLINCK, 1996).

Ao tratar dos três níveis hierárquicos Berlinck (1996) também classifica os dativos a partir de seu grau de previsibilidade (*predictability*) no predicado, sendo o primeiro nível o que contém a maior previsibilidade (obrigatoriedade do uso na construção), o segundo nível um grau de previsibilidade menor e o terceiro nível desprovido de qualquer previsibilidade em termos sintáticos.

Por fim, acreditamos que a intenção de Berlinck (1996) com esse artigo é descrever, a partir de um olhar minucioso e científico, as ocorrências e características dos dativos para que o conceito referente a um tipo de argumento verbal fique claro e não seja aplicado a diferentes tipos de construções verbo+prep.SN. Todavia, é interessante notar que, alguns dos aspectos levantados pela autora, podem ser, de forma semelhante, encontrados em classificações do OI proposta por gramáticos como Bechara (2009), por exemplo.

⁵¹ Retirados de Berlinck, 1996, p. 134.

⁵² Retirados de Berlinck, 1996, p. 144.

⁵³ Retirados de Berlinck, 1996, p. 149.

⁵⁴ Retirados de Berlinck, 1996, p. 147

3.3.2 Morais; Berlinck (2006, 2007): O PB e o PE

Morais; Berlinck (2006) se propõe a descrever as propriedades do OI, ou argumento dativo, “no contexto dos verbos ditransitivos semanticamente interpretados como verbos de movimento ou transferência” (MORAES, BERLINCK, 2006, p. 73).

As autoras iniciam seu texto explanando sobre como, na evolução do latim, a perda das flexões casuais nos nomes conduziu as línguas românicas (das quais o português faz parte) a explorarem recursos sintáticos outros para expressão de relações entre os constituintes da sentença, entre eles, a ordem das palavras e o enriquecimento funcional das preposições (MORAES, BERLINCK, 2006). Segundo Morais; Berlinck (2006),

[...] as mudanças que marcam as línguas românicas em relação ao latim criam problemas para os gramáticos, preocupados em descrever as relações gramaticais nos moldes clássicos. Torna-se necessária uma reflexão mais voltada para a nova realidade lingüística, de modo que os termos tradicionais *nominativo, acusativo, dativo* etc., referentes aos casos formais ainda presentes no sistema pronominal, passam a ser entendidos como variantes denominativas das relações ou funções gramaticais correspondentes, *sujeito, objeto direto, objeto indireto*. (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 73)

A partir disso Morais e Berlinck apresentam dois veios de descrições do OI:

(1) Descrição a partir de gramáticas que tomam como base os usos cultos do PE;

(2) Descrição do OI segundo resultados quantitativos obtidos em *corpus* do PB atual segundo apuração das pesquisadoras.

No primeiro padrão descritivo as pesquisadoras integram algumas definições feitas por Mateus *et ali* (1991) onde os autores afirmam que o OI dos verbos ditransitivos são argumentos introduzidos pela preposição *a*, tem função semântica de *recipiente (alvo/meta)* e *fonte/origem*, traço [+animado] (ou pode ser interpretado como tal), e quando expresso por um pronome de 3ª pessoa, apresenta a forma casual dativa. *lhe/lhes* como demonstra o exemplo a seguir⁵⁵:

(53) O miúdo deu o brinquedo *ao amigo*. -> O miúdo deu-*lhe* o brinquedo.

Morais; Berlinck (2006) ressaltam, no entanto, que certos verbos intransitivos do tipo *obedecer, sobreviver* (obedecer ao regulamento, sobreviver ao massacre) vão selecionar um traço [-animado]. Sendo que este mesmo traço identifica o OI com os verbos dar e fazer, quando seguidos de OD que tem como núcleo um nome deverbal

⁵⁵ Exemplo retirado de Bechara, 2000, p. 421-422.

(MORAIS, BERLINCK, 2006). Vejamos os exemplos utilizados pelas autoras para demonstrar tais afirmações⁵⁶:

(54) Dar [uma pintura] OD [às estantes] OI

(55) Fazer [uma limpeza] OD [à casa] OI

Nestas construções as autoras afirmam ainda ser possível ter um oblíquo locativo:

(56) Dar [uma pintura] OD [nas estantes] OBL/Loc

(57) Fazer [uma limpeza] OD [na casa] OBL/Loc

Assim, para Moraes; Berlinck (2006) a possibilidade do uso dos clíticos *lhe/thes* constitui um bom teste para a identificação do complemento indireto, pois, mesmo que a preposição *a* não seja exclusiva dos OI “os clíticos dativos, não podem estar associados a certos complementos preposicionados, como mostram os casos agramaticais do conjunto abaixo” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 76)⁵⁷:

(58) a) O João gosta da Maria. ->* O João *lhe* gosta.

b) O João pensa na Maria. ->* O João *lhe* pensa.

(59) Os turistas assistiram à opera. -> * Os turistas *lhe* assistiram.

Buscando uma explicação para tais ocorrências, as autoras recorrem mais uma vez para Mateus et alii (1991) que por sua vez propõe uma distinção entre relações gramaticais oblíquas e a relação gramatical de OI a partir do tipo de relação estabelecida com o complexo verbal. Sendo que, as relações oblíquas são estabelecidas por complementos e adjuntos a partir da natureza do predicador verbal, podendo expressar relações semânticas dos tipos: *instrumento*, *comitativo*, *beneficiário*, *tempo*, *duração*, *frequência*, *locativo*, *situacional*, *direcional*, *causa*, *fim*. Como mostram os exemplos a seguir⁵⁸:

(60) O meu amigo pintou esse quadro para Maria. (beneficiário)

(61) Tenho de sair já para não perder o avião. (fim)

(62) O Luís foi ao cinema com a Ana. (comitativo)

(63) O João cortou-se com o abre-latas. (instrumento)

⁵⁶ Retirado de Moraes; Berlinck, 2006, p. 76

⁵⁷ Retirados de Moraes; Berlinck, 2006, p. 76

⁵⁸ Os exemplos (67 a 70) foram retirados de Moraes; Berlinck, 2006, p. 77)

E serão acompanhadas de verbos que determinam o esquema oblíquo que, em geral, são verbos que selecionam a própria preposição, sendo eles: *confundir, partilhar, repartir, a preposição de: afastar, aproximar, esconder, em: converter, enfiar, a preposição por: distribuir, substituir, trocar* (MORAIS; BERLINCK, 2006). Além disso, Morais; Berlinck (1996) observam que os complementos oblíquos podem ser pronominalizados pelas formas tônicas *ele/s, ela/s* em verbos como *chegar, ir, vir, viver, morar*, os quais selecionam oblíquos que podem ser substituído por advérbios de lugar. A partir de tais premissas as autoras apresentam os seguintes exemplos⁵⁹:

- (64) a. Todos gostam *do artista*. -> Todos gostam *dele*.
- (65) Os turistas assistiram *à opera*. -> Os turistas assistiram *a ela*.
- (66) O José não confia *nos empregados*. -> O José não confia *neles*.
- (67) O José chegou *de São Paulo*. -> O José chegou *de lá*.

Uma vez esclarecida a diferença entre o complemento de OI e oblíquo, Morais; Berlinck (2006) chamam atenção para o fato de que, no conjunto das línguas românicas, o OI ter sido caracterizados como “uma relação gramatical, fortemente introduzida pelas preposições *a* e *para*” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p.77) sendo este um dos modos mais recorrentes de identificação do complemento indireto. No entanto, as autoras nos atentam para o fato de as preposições *a* e *para* terem diferentes significados e se manifestar em diferentes contextos linguísticos, ou seja, não são sinônimas. Vejamos uma ocorrência deste fato a seguir⁶⁰:

- (68) O Pedro comprou um carro *ao José*. -> O Pedro comprou um carro *para o José*.

Como podemos observar em (80), a sequência *a+DP* é ambígua: o termo *José* pode ser interpretado tanto como *recipiente* quanto *fonte*. Para Morais; Berlinck (2006) a ambiguidade acontece por causa do movimento que se estabelece entre o OI e o OD. No primeiro caso, *José* é entendido como o ponto de partida do movimento, ou seja, a sentença expressa a venda de um carro por parte de *José*. No segundo caso, *José* é percebido como elemento de finalização do movimento, sendo assim “o DP introduzido

⁵⁹ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 77.

⁶⁰ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 77.

pela preposição *para* é um adjunto oblíquo, interpretado como o *beneficiário* do evento *comprar*” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p.77).

Segundo as autoras, em algumas línguas como o espanhol é possível estabelecer uma distinção entre as preposições *a* e *para* a partir do fenômeno do redobro clítico, pois, como exemplificado em (81a-b), “os pronomes clíticos *le/lhes* co-ocorrem com constituintes introduzidos unicamente pela preposição *a*, em oposição à preposição *para* (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 79). O Português, no entanto, está alinhado ao francês e ao italiano por não apresentar o fenômeno do redobro do clítico em sua gramática com os complementos lexicais (exs. 82a-f). Vide exemplos a seguir⁶¹:

- (69) a) *Le* envió una postal *a* Pepe.
b) **Le* envió una postal *para* Pepe.
- (70) a) Jean *a* donné des bonbons *à* Marie.
b) *Jean *lui* *a* donné des bonbons *à* Marie.
c) Lina *a* dato una caramella *a* Giovanni.
d) *Lina *gli* ha dato una caramella *a* Giovanni.
e) O José deu balas *à* Maria.
f) *O José deu-*lhe* balas *à* Maria⁶².(PE/*PB)

Segundo Morais, Berlinck (2006) “o argumento do redobro do clítico pode ser aproveitado ainda para o português, na presença das formas pronominais. ” (MORAIS, BERLINCK, 2006). Neste caso, a diminuição do uso da preposição *a* ainda acontece, como demonstrado nos exemplos (83a-c). Todavia, para as autoras o fato mais significativo sobre esse fenômeno, é a ocorrência do redobro nas formas pronominais *a ele/s*, *a ela/s*, que é obrigatório na presença dos verbos ditransitivos (83a-b), e vetado em predicadores que selecionam um complemento pronominal oblíquo (83d). Logo, “as restrições quanto à preposição como obrigatoriedade do redobro não atingem os predicados que não selecionam um argumento dativo (exs.76-79). Abaixo os exemplos das autoras⁶³:

- (71) a) Dei-*lhe* o livro *a* ela.

⁶¹ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 79.

⁶² Segundo Morais; Berlinck (2006), a ausência do redobro do clítico do OI lexical pode estar refletindo uma variação dialetal. Para as autoras, no entanto, as ocorrências com esse fenômeno são consideradas anti-tópicas. Ex: (i) E essa rapariga roubou-*lhe*, *ao pai*, apanhou-*lhe* *ao pai* um cheque de cento e sessenta contos, e fugiu com o gajo e o ouro.

⁶³ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 80.

- b) *Dei o livro *a ela*.
- c) *Dei-*lhe* o livro *para ela*.

As pesquisadoras destacam ainda, através de fragmentos retirados do PE atual, que “o mesmo contraste entre as preposições *a* e *para* se manifesta nas construções de Deslocamento à Esquerda Clítica (DEC), nas quais o *lhe* co-ocorre com um OI lexical, introduzido por *a*” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 80) como demonstram os exemplos a seguir⁶⁴:

- (72) a) *Ao teu amigo*, ainda não *lhe* pagaram os direitos de autor, pois não?
b) **Ao teu amigo*, ainda não pagaram *a ele* os direitos de autor, pois não?
c) **Para o João*, ainda não *lhe* pagaram os direitos de autor, pois não?

(cf. Duarte, 1987 apud MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 80).

Fechando essa primeira parte descritiva do OI (a partir de gramáticas), Morais; Berlinck (1996) tecem um último comentário sobre a descrição feita até esse momento afirmando. “É fácil para os falantes do PB reconhecerem que a descrição das propriedades do objeto indireto apresentada (...) contempla os usos cultos, oral e escrito, da variedade lusitana, mas não os da variedade brasileira.” (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 80).

As autoras justificam tal afirmação fundamentadas em estudos sobre o PB atual os quais comprovam que mesmo na língua culta falada e na escrita menos formal,

[...] há uma tendência em substituir a preposição *a* pela preposição *para* com os verbos ditransitivos de transferência ou movimento. Além disso, os mesmos estudos revelam a competição que se estabelece entre o uso da forma dativa *lhe*, as formas oblíquas *a/para ele/s*, *a/para ela/s* e o nulo anafórico. A baixa produtividade do dativo *lhe* no PB falado reflete não só uma reorganização do sistema pronominal na expressão das relações referenciais, mas também uma alteração no seu uso semântico-discursivo (cf. Kato, 1999; Ilari & alii 1996; Duarte, 2000). Desse modo, as formas *lhe/lhes* apresentam-se, tanto na fala como em certos gêneros de textos, não mais como formas de 3ª pessoa, mas de 2ª pessoa formal, ao lado dos correspondentes *a você/a vocês*; ou seja, ficam restritos à função oblíqua (cf. Galves, 1998, 2001). Em outras palavras, as mudanças no sistema pronominal atingem principalmente o campo de expressão da 3ª pessoa (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 80-81.)

Esta observação é de extrema relevância para este estudo, pois, ao propormos a averiguação de quais têm sido os conceitos de OI ensinados em um tipo de publicação descritiva do português específico, as gramáticas para o ensino de PLE, é necessário tomar conhecimento também sobre as diferenças “nos níveis sintáticos, morfológicos e

⁶⁴ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 80.

semânticos, que vão além das conhecidas diferenças de natureza fonológica e lexical” (MORAIS; BERLINCK, 2007) entre as variantes do PE e PB, pois, uma vez que há diferenças fundamentais entre elas, estas não deveriam passar despercebidas em uma proposta de ensino de PLE.

Dito isso, Morais; Berlinck (2006, 2007) afirmam que, na expressão do OI, parece haver um afastamento entre o PE e o PB tanto na modalidade falada quanto na escrita. Para as autoras tal indicação pode ser verificada através de uma amostra de língua escrita (entrevistas e anúncios), coletada em revistas e jornais portugueses e brasileiros (exs. 85-88⁶⁵) observáveis a seguir:

(73) Pediram-me, inúmeras vezes, para *explicar aos professores* as causas do insucesso escolar de muitas crianças portuguesas imigrantes. (*DNA*, no177, 22/04/00)

(74) Eduardo Gageiro *entregou* todo o seu talento *ao jornalismo*. (*DNA*, no166, 05/02/00)

(75) DIREITO À DIFERENÇA. 60 MODELOS DIFERENTES, 9000 VIATURAS E MAIS DE 200.000 CLIENTES. Dos mais económicos aos mais executivos, *oferecemos aos nossos clientes* sempre a melhor qualidade, com a garantia da EUROPCAR. Europcar | MUITO MAIS DO QUE ALUGAR UM AUTOMÓVEL. (*Visão*, nº. 342, 30/09/99)

(76) A pele do seu bebé é muito delicada e o seu rabinho é uma das zonas mais sensíveis do seu corpo. Ao estar permanentemente exposto à humidade e a outros agentes externos, é fundamental *dedicar-lhe* toda a atenção, *oferecendo-lhe* uma fralda com Cerma-protecção e Máxima Secura. (*Pais & Filhos*, no 105, 10/10/1999)

A análise deste *corpus* feita pelas autoras apresentou duas conclusões: i) no PE “o complemento indireto de verbos ditransitivos de transferência e movimento é introduzido categoricamente pela preposição *a* (exs.85-87); (ii) a expressão anafórica da função se realiza exclusivamente com os clíticos dativos (ex.88). ” (MORAIS; BERLINCK, 2009, p. 80-81).

Já no PB, Morais; Berlinck (2006, 2007) revelam dois processos importantes na expressão do complemento dativo: i) substituição da preposição *a* por *para* ou *de* com os

⁶⁵ Retirados de Morais; Berlinck, 2006, p. 81.

verbos ditransitivos em que o argumento dativo é interpretado como *meta/recipiente* ou *fonte/origem*; ii) perda gradativa das formas cliticadas de 3ª pessoa *lhe/lhes* pelas formas tônicas dos pronomes nas expressões preposicionadas do complemento *a/para ele/ela/eles/elas*, ou pela forma pronominal nula (BERLINCK, 1997) sem o redobro do clítico. Abaixo os exemplos utilizados pelas autoras⁶⁶:

(77) Se o seu namorado merece mais do que rosas, *dê para ele* os melhores botões. Camisas Dudalina por Fernando de Barros. (*Cláudia*, 06/04/1999)

(78) ...o mesmo respeito que merecem os professores de seus alunos, que dão *a eles*, lamentavelmente, um péssimo exemplo. (*Veja*, 08/03/00)

(79) Das biografias de Lula, minha predileta é a de seu mentor intelectual, Frei Betto. Se me nomeassem diretor da Eletrobrás, eu *daria a ele* a função de escrever um roteiro sobre o presidente. (*Veja*, 28/5/2003)

(80) *Expliquei a ele* que a linguagem da televisão mudou nos últimos anos. E tentei convencê-lo de que as cenas não eram assim tão explícitas. (*Veja*, 28/5/2003)

A partir disso, as pesquisadoras comprovam, através de dados reais da língua escrita, que as similaridades e diferenças entre o PE e PB se fazem a partir dos seguintes aspectos:

1. No PE (culto) o emprego dos pronomes com verbos ditransitivos está condicionado por certas restrições, entre elas, o redobro do clítico ou as interpretações contrastiva/enfática, comumente licenciadas pela presença de expressões do tipo *só, mesmo*, etc (MORAIS; BERLINCK, 2006).
2. O PE, ao contrário do PB, apresenta a chamada “alternância dativa” (MORAIS; BERLINCK, 2007)
3. As variantes farão o emprego dos pronomes anafóricos de 3ª pessoa de diferentes modos (vide exemplos 93 e 94a-c) mesmo selecionando um complemento preposicionado em ambas as variedades (MORAIS; BERLINCK, 2006). Vide exemplos a seguir⁶⁷:

(81) O José reagiu *a ele*. (PE/PB)

(82) a) O José deu *a ele* o livro. (*PE/PB).

⁶⁶ Retirados de Moraes; Berlinck, 2006, p. 82.

⁶⁷ Retirados de Moraes; Berlinck, 2006, p. 83.

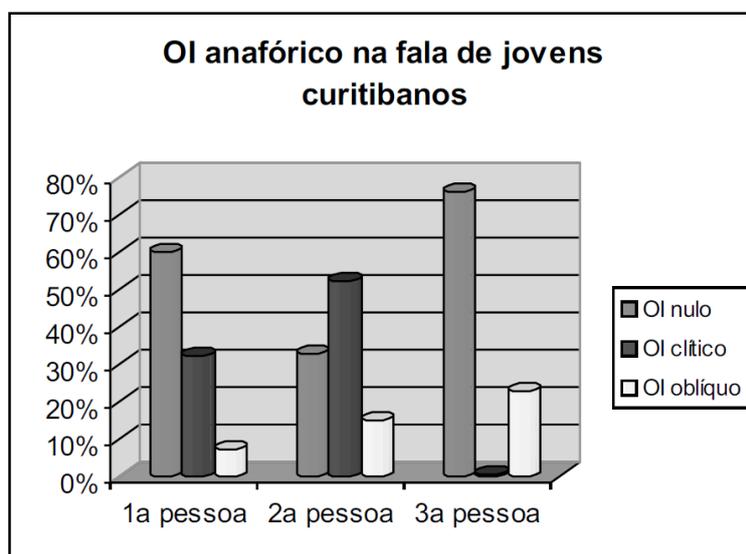
b) O José deu-*lhe a ele* o livro. (PE/*PB)

c) O José deu-*lhe* o livro. (PE/PB formal)

Após apresentarem resultados quantitativos das características e diferenças do complemento dativo no PE e PB por meio amostras escritas das duas variantes, Morais e Berlinck (2006) mostram dados do PB falado a fim de mapear “o predomínio das variantes nula e preposicionada na expressão anafórica do dativo de 3ª pessoa, em detrimento do pronome clítico (*lhe*)” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 83).

O quadro abaixo elaborado pelas autoras, traz dados sobre a língua falada de jovens curitibanos, onde constata-se que apenas 1% dos casos de dativo de 3ª pessoa ocorrem na forma de pronome clítico. Em contraste, estão as três pessoas gramaticais observadas:

Figura 23. O OI anafórico na fala de jovens curitibanos



Fonte: Morais; Berlinck, 2006, p. 83

Paralelamente a esse uso inexpressivo do pronome dativo na expressão de 3ª pessoa no PB falado, as autoras notam que novamente há uma tendência do uso variável da preposição que introduz a forma preposicionada do OI (*para* no lugar de *a*) mesmo a norma gramatical preconizando o uso da preposição *a*. Ocorrência esta que acontece de fato na variante europeia, porém, na análise de dados do PB falado feito por Morais; Berlinck (1996) essa “regra” não se aplica a variante brasileira. O estudo de Berlinck encontrou apenas 6,5% de casos do OI introduzido pela preposição *a* em dados de língua falada de curitibanos.

As autoras também citam algumas pesquisas semelhantes feitas em outros estados brasileiros, tais quais, Gomes (2003), que analisou a fala de cariocas de baixa escolaridade

nos anos 80 e 2000, verificando que a preposição *a* é a escolha menos usual, além de identificar também uma tendência à diminuição de seu emprego, e Salles e Scherre (2003), que diferentemente daqueles dados da fala dos curitibanos e cariocas, obtiveram um índice mais elevado do uso dessa preposição na fala de brasileiros habitantes de Fortaleza, com idade entre 18 e 54 anos e nível médio de escolaridade – 33% (25 casos entre 76), comprovando que nessa região “a eliminação de *a* é menos radical”, resultado este, que para as autoras, não muda o fato de que o baixo uso da preposição *a* pareça ser “uma tendência dominante e em expansão no PB.” (MORAIS; BERLINCK, 1996, p. 84). Esses resultados vêm ao encontro da análise dos textos escritos citados anteriormente de modo bastante significativo comprovando que a implementação do processo de mudança é real.

Com o intuito de aprofundar ainda mais tais comprovações, Morais; Belinck (2006, 2007) comparam dados (da escrita e da fala) de momentos históricos anteriores e atuais (séc. XVIII, XIX e XX) do PB, a fim de perceberem como o desuso do clítico de 3ª pessoa (*lhe/lhes*) e a substituição da preposição *a* pela preposição *para* com OI se desenvolveram ao longo do tempo fazendo uma análise contrastiva sobre os dois fenômenos.

Fundamentadas assim, as autoras apuraram que o primeiro desses processos “não é fenômeno característico do PB de hoje” (MORAIS; BERLINCK, 2007). Vejamos como isso fica evidenciado na figura a seguir adaptada de Berlinck (2001) que demonstra o emprego do pronome clítico no decurso de dois séculos:

Figura 24. Variantes de argumento dativo de 3ª pessoa no PB dos séculos XVIII e XIX.

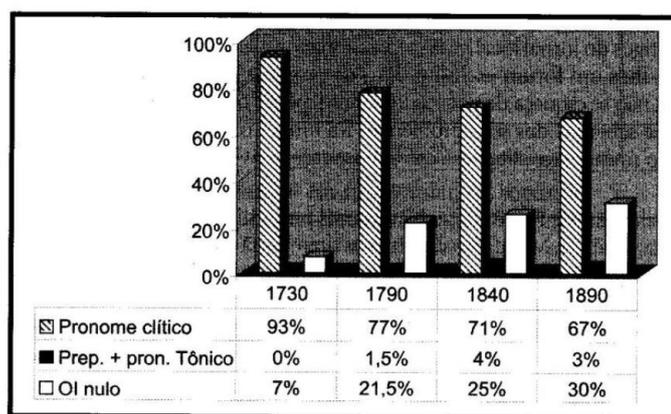


Figura 1. Variantes de argumento dativo de 3ª. pessoa no português brasileiro dos séculos XVIII e XIX (cf. Berlinck, 2001a)

Fonte: Morais; Berlinck, 2007, p. 63

Como pode ser observado, os dados da autora comprovam quantitativamente que neste recorte temporal “há uma tendência constante à diminuição no emprego do pronome clítico. Embora esse se mantenha como estratégia mais frequente até o fim do século XIX” (MORAIS, BERLINCK, 2007) a partir de quando pode notar-se uma mudança onde o emprego do OI nulo passa a ter significativo uso.

Para as autoras, essa tendência se vê confirmada pelos vários estudos (BERLINCK, 1997; SILVEIRA, 1999; GOMES, 2003 entre outros) que focalizaram a expressão do dativo no PB atual, tanto na língua falada, quanto na escrita. Sendo assim, “os resultados da análise de textos escritos vêm ao encontro do que se observou na fala, de modo bastante significativo para a avaliação da implementação do processo de mudança” (MORAIS; BERLINCK, 2007, p. 64). Uma importante observação feita pelas pesquisadoras é a de que a escrita pode ser considerada o último estágio a ser atingido por processos de variação e mudança, portanto, esses dados são um indício forte de que estamos, de fato, diante de um processo em fase avançada de implementação (MORAIS; BERLINCK, 2007).

Com relação ao segundo processo referido (a substituição de *a* por *para* com verbos ditransitivos em que o argumento dativo é interpretado como *meta/recipiente* ou *fonte/origem*, no PB), Berlinck (2000) apurou que para o século XVIII, o uso da preposição *a* na escrita era praticamente categórico (95% e 90% dos dados para a 1ª e a 2ª metades do século, respectivamente). A preposição *para*, por sua vez, quando ocorre, normalmente introduz complementos que não constituem OI típicos, pois seu correspondente anafórico não comporta o pronome dativo (*lhe*) e a opção com o pronome tônico (*ele*) também não parece possível, como se vê em:

(83) ...acharam situados já naquela mesma parte aos P.P. Jesuítas Castelhanos com os seus Índios com caminhos feitos de Carros, e cavalgaduras em que *conduziam* a prata *para as suas aldeias*, e como foram sentidos, vendo ser maior o poder dos ditos P.P., (*Relatos Sertanistas*, 1730 apud MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 85).

Já as análises de material do século XIX e XX (BERLINCK, 2000; MORAIS; BERLINCK, 2002)⁶⁸ apuraram que, no século XIX, mesmo com a predominância da

⁶⁸ Nesta análise Berlinck (2000) avaliou para o período do século XIX a realização do objeto indireto em peças de teatro. Posteriormente, a fim de confirmarem as tendências encontradas na primeira pesquisa, Morais; Berlinck (2002) estendem a mesma análise a partir de outros gêneros de texto (anúncios e cartas de redatores/leitores de jornais do século XIX).

preposição *a*, há dados que sugerem “o início de uma tendência à diminuição do emprego dessa preposição” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 86), sendo que a preposição *para* nos textos publicados introduz complementos de verbo de transferência material e de movimento material, que podem favorecer uma interpretação ambígua *meta/beneficiário* como demonstrado nos exemplos a seguir⁶⁹:

(84) - Que eu canto com sua mulher? Que eu saiba, não senhor.- Quer também fazer-se rogado, como uma moça! *Deixe isso para [a] tola da minha mulher.* Venha cá.

(85) -Esta carta que acabam de trazer *para o senhor.* (Martins Pena, *O Diletante*, 1845)

Para o século XX, os resultados obtidos através da análise de língua falada de jovens universitários curitibanos sobre o uso das preposições *para* em detrimento de *a*, apresentaram uma preferência do uso da preposição *para* em 93,5% dos dados analisados (BERLINCK, 1997). Ou seja, há um forte contraste em relação aos resultados observados no século anterior, conforme indicam as autoras. Vejamos a seguir o quadro elaborado por Moraes; Berlinck (2006) com os índices gerais de frequência e de peso relativo das preposições *a* e *para* nos anos 60-70 e 95-2000.

Figura 25. Índice Geral de Frequência e de Peso Relativo das Preposições *a* e *para* nos anos 60-70 e 95-2000

| Preposição | A | | PA _{RA} | |
|--------------|------------------|------|------------------|------|
| | % | PR | % | PR |
| Anos 60-70 | 70% (117/167) | 0.71 | 30% (50/167) | 0.29 |
| Anos 95-2000 | 48% (85/179) | 0.30 | 52% (94/179) | 0.70 |

Fonte: MORAIS; BERLINCK, 1996, p. 86.

Como se observa, o uso de *a* no primeiro período é expressivo, porém, já representa uma diminuição se comparado aos resultados observados para o século XIX. Para as autoras essa redução verificada no intervalo entre os anos 60-70 e os anos 2000, quando as preposições se apresentam com uma distribuição equilibrada, em torno de 50%, comprovam mais uma vez a inequívoca redução no uso da preposição *a* no PB.

⁶⁹ Exemplos retirados de Moraes; Berlinck, 2006, p. 87.

Segundo Morais; Berlinck (2006), os resultados quantitativos obtidos por elas para o século XX, fundamentam uma base empírica forte para afirmar que, tanto na fala quanto na escrita, o complemento indireto (ou OI) “está sendo reanalisado no PB, no sentido de se apresentar preferencialmente como um sintagma preposicional, introduzido por *para*” (MORAIS; BERLINCK, 2006, p. 91). O que comprova que “a competição entre as formas *a* e *para* e a competição entre os clíticos anafóricos e formas prenominais fortes apresentam um percurso que se resolve pela predominância das formas inovadoras” (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 92).

Além disso, foi notado pelas pesquisadoras que o uso de *a* em situações com traço [+humano] e *para* com o traço [locativo] continuou válido nos dados escritos do início do século XX. No entanto, o processo de gradual de substituição de *a* por *para* “fica evidente na medida em que esta preposição passa a ter um emprego bastante mais significativo com complementos com referente humano entre os dados do final do século.” (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 95). O que vai na contramão daqueles resultados encontrados para o século XVIII e XIX, que mostraram a predominância da preposição *a* com os complementos dos verbos ditransitivos e o uso recorrente dos clíticos dativos de 3ª pessoa.

Por fim, Morais e Berlinck (2006) elucidam sobre como no latim clássico o sistema de proposições das relações que se estabeleciam entre alguns tipos de complementos e adjuntos com o complexo verbal eram expressivos, porém, apenas as marcas de caso morfológico (acusativo/ablativo) por si sós eram suficientes para expressá-las. Logo “o papel das preposições era restrito, consistindo principalmente em delimitar as relações já estabelecidas, como em: *ire ad silvam* - “ir à floresta”; *ire in silvam* - “ir pela floresta a dentro”. (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 98). No entanto, quando ocorre a perda das flexões casuais nas línguas românicas, o papel das preposições se amplia consideravelmente, conforme afirmado no início deste item. Para as autoras tal fenômeno justifica a construção de objeto duplo com argumento *meta/fonte* introduzido pela preposição *a* no português. Sendo que,

[...] o caso específico da formação do português, e o fato de as preposições terem ganho novas funções não significou nem a conservação, nem a ampliação do inventário das formas latinas. Ao contrário, o que se observou foi uma redistribuição no emprego de algumas delas. (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 98)

Porém, segundo as pesquisadoras, a manifestação morfológica da função de *a* como marcador de caso permanece, o que para Morais e Berlinck (2006) não configura *a*

como uma verdadeira preposição, sendo que esta passa a ter o mesmo estatuto morfológico dos pronominais clíticos de 3ª pessoa (*lhe/lhes*). Assim, as pesquisadoras afirmam que o regulamento da preposição *a* como marcador de dativo “se reflete no redobro obrigatório com os pronomes fortes”. (MORAIS, BERLINCK, 2006, p. 102)

Todavia, Morais e Berlinck (1996) nos lembram que essa caracterização ainda faz parte da gramática do PE atual, mas não se aplica integralmente ao PB, uma vez que ficou constatado através de dados empíricos que estamos vivendo uma reanálise gramatical no PB atual quanto a função da preposição *para* com os argumento *meta/recipiente* nos verbos ditransitivos que expressam movimento ou transferência, aliado ao desaparecimento dos clíticos dativos *lhe/lhes* na língua falada e escrita menos formal, para se referir à 3ª pessoa. Em suma: “com a perda de certas características gramaticais que identificam o OI, esse ganha o estatuto de complemento oblíquo, sendo expresso unicamente nas construções ditransitivas preposicionadas no PB. ” (MORAIS, BERLINCK, 2006)

3.4 Conclusão do Capítulo sobre OI.

Para concluir este capítulo, retomaremos neste item conceitos e noções vistos neste estudo para designar o OI nesta pesquisa e em nossa análise às GPs de PLE. Nossa intenção ao atribuir características bem delimitadas ao complemento indireto se faz, sobretudo, para que possamos diferenciar o OI de outras categorias com a qual este poderia vir a se confundir (como o complemento relativo e o oblíquo, por exemplo).

A partir disso vamos assumir para a classificação do OI que ele poderá ser substituído pelos pronomes pessoais oblíquos átonos, com destaque para os pronomes “*lhe/lhes*” (BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010, MORAIS; BERLINCK, 2006, 2007). A ressalva, todavia, para esta definição é de que assim como demonstrado na análise do *corpus* escrito e falado do PE e PB realizada por Morais; Berlinck (2006, 2007), o uso do clítico dativo de 3ª pessoa “*lhe/lhes*” é recorrente e amplamente utilizado no PE. Já no PB, o uso do pronome dativo é cada vez mais raro (apenas situações extremamente formais) sendo então substituído pelo pronome tônico (*ele/ela/eles/elas*) preposicionado (BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK, 2006). Ressaltamos nesta classificação que a substituição pronominal não é possível em frases preposicionadas utilizadas para indicar locativo ou tempo (BERLINCK, 1996)

A próxima definição é a de que o OI pode ocorrer na forma de sintagma nominal introduzido pelas preposições *a* e *para* (BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010;

BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK, 2006, 2007). Sendo que no PE, a preposição *a* será a mais usual e no PB a preposição *para*, e em algumas raras exceções, *em* ou *de* (MORAIS; BERLINCK, 2006, 2007).

Quanto a natureza da relação do verbo e o complemento de OI esta terá aspecto semântico majoritariamente do tipo *alvo, destinatário, beneficiário* [+ animado] (CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996; MORAIS, BERLINCK, 2006, 2007). E quando ocorrer com verbos expressos por um ser [- animado] o alvo terá um significado locativo (*recededor, fonte*) (BERLINCK, 1996).

Não pode ocorrer como sujeito gramatical em uma passiva (CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996).

Podem co-ocorrer com OD, quando isso ocorre, porém, no PB a pronominalização de ambos os complementos verbais não é admitida, ocorrência essa aceita no PE. (BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010).

Para finalizar, gostaríamos de apontar algumas características do PE em relação ao PB que não vão entrar na classificação geral, mas que são aspectos relevantes para nossa análise mais adiante nesta pesquisa, sendo elas:

- a) No PE (culto) o emprego dos pronomes com verbos ditransitivos está condicionado por certas restrições, entre elas, o redobro do clítico ou as interpretações contrastiva/enfática, comumente licenciadas pela presença de expressões do tipo *só, mesmo*, etc (MORAIS; BERLINCK, 2006).
- b) O PE ao contrário do PB, apresenta a chamada “alternância dativa” (MORAIS; BERLINCK, 2007).

A seguir encontra-se um quadro com os conceitos discutidos neste item e assumidos por nós como OI nesta pesquisa:

Quadro 1. Características Gerais do OI

Características Gerais do OI

1. **Possibilidade de substituição pelos pronomes pessoais oblíquos átonos, com destaque para o pronome oblíquo *lhe* (PE) e pronome tônico preposicionado *prep. + ele/ela/eles/elas* ou nulo anafórico (PB).**

Obs: a substituição pronominal não é possível em frases preposicionadas utilizadas para indicar locativo ou tempo.

(BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010, MORAIS; BERLINCK, 2006, 2007)

2. Pode ocorrer na forma de sintagma nominal introduzido pelas preposições *a* (PE) e *para* (PB) e em algumas raras exceções, *em* ou *de* (PE e PB).

(BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK, 2006, 2007)

3. Aspecto semântico: alvo, destinatário, beneficiário, [+animado] e recebedor, fonte quando expresso por verbo [- animado].

(BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996; MORAIS, BERLINCK, 2006, 2007)

4. Não aceita a passagem para a função de sujeito na voz passiva.

(CASTILHO, 2010; BERLINCK, 1996)

5. Pode co-ocorrer com OD, quando isso ocorre, porém, no PB a pronominalização de ambos os complementos verbais não é admitida, ocorrência essa aceita no PE.

(BECHARA, 2009; CASTILHO, 2010).

Fonte: Elaboração própria

4. Procedimentos Metodológicos e *Corpus* da Pesquisa

A pesquisa do tipo qualitativa, segundo Larsen-Freeman; Long (2014), é construída sob um viés subjetivo e é validada por meio de dados reais, ricos e profundos, considerando dessa maneira, uma realidade dinâmica. O fundamento da pesquisa qualitativa tem uma orientação para a descoberta exploratória e indutiva.

Baseando-nos nessa premissa, pareceu coerente fundamentarmos nossa análise em questões qualitativas, uma vez que estamos analisando dados reais a partir de uma interpretação subjetiva e pelo fato da nossa investigação não ter foco em quantidade de volumes, mas sim, na obtenção de dados minuciosos sobre o tratamento da gramática nas publicações que nos propusemos a analisar (GPs de PLE).

Continuando a discussão sobre o processo qualitativo, Ludke; André (1986) afirma que esse tipo de pesquisa pede um estilo de investigação que perpassa necessariamente o olhar do pesquisador e seu conhecimento de mundo. Preocupando-se, assim, com a obtenção de dados descritivos que enfatizem mais o processo que o produto, na busca da obtenção de um entendimento de um certo comportamento humano tendo a visão do próprio ator (pesquisador) como referência.

Sobre o pesquisador e a pesquisa qualitativa Villani (2007) disserta que

A palavra qualitativa implica uma ênfase no processo e significados que não são rigorosamente examinados ou medidos em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos reforçam a natureza socialmente construída da realidade [...]. Eles procuram respostas a perguntas que revelam como a experiência social é criada e qual significado é dado a elas. [...]. As perguntas chave que regem este tipo de pesquisa seriam do tipo “O que está acontecendo aqui especificamente? O que estes acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?” (VILLANI, 2007, p. 128-129)

Ao ponderarmos sobre tais princípios e pensarmos na área de ensino de LE na qual nos debruçamos nesta pesquisa, o PLE, acreditamos que esse é um universo relativamente novo⁷⁰ que ainda está se estabilizando e encontrando formas de se estabelecer tanto em questões pedagógicas para a sala de aula quanto para a criação de MDs.

A partir desse contexto e de todas as particularidades que envolvem a idealização, criação, edição e publicação de MDs, as diferentes perspectivas do ensino de gramática e

⁷⁰ Discorreremos ao longo desta dissertação, o conceito de “área nova”, em relação ao “boom” que o ensino e a aprendizagem de PLE tem passado nos últimos trinta anos (Rocha, 2019). Compreendemos, no entanto, que o ensino de Português como Língua Estrangeira é um processo mais antigo, datado desde o início colonial do Brasil, tendo como primeiros aprendizes, a comunidade indígena (ALMEIDA FILHO, 2011).

os diferentes conceitos do conteúdo gramatical foco desta análise, o OI, nos pareceu coerente levantar questões qualitativas ao invés de dados quantitativos uma vez que nossa intenção é entender como é abordado o ensino de gramática em GPs de PLE ao tratar de um conteúdo gramatical específico.

Por investigarmos um MD do tipo GP, esta pesquisa também se configura como uma análise documental. O item a seguir discorre mais detalhadamente sobre as características da pesquisa e análise documental e do porque esta investigação se encontra nessa esfera.

4.1 A Pesquisa Documental

Como mencionado anteriormente, optamos neste estudo por analisar GPs de PLE para entendermos como tem acontecido o ensino de um determinado aspecto gramatical do PB em materiais que propõem especificamente o ensino da gramática do português para alunos estrangeiros. Essas GPs, publicadas fisicamente ou digitalmente, são documentos e se configuram como um importante aparato científico para averiguação de uma determinada “memória coletiva” da área em questão, o PLE.

Legoff (1992, p. 535), nos afirma que “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos”. O autor, ao trazer uma definição sobre o que é e o que representa um documento do ponto de vista histórico, afirma que o material de memória é um testemunho histórico sobre determinado assunto selecionado a partir da escolha de quem decide analisá-lo.

O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. [...] Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito. (LEGOFF, 1992, p.537)

A partir disso, entendemos que ao propor esta análise, as GPs são consideradas documentos pois, “tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”” (CELLARD, 2008, p. 296), ou seja, nossa proposta foi investigar este ‘testemunho histórico’ do ensinar gramática do PB como LE.

Ainda sobre as possibilidades e profundidade de investigações a documentos, Cellard (2008) afirma que:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como ressalta Tremblay (1968: 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos,

comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. ” (CELLARD, 2008, p. 295)

Foi a partir de tal pressuposto que nos preocupamos também neste trabalho: o entendimento sobre diferentes tendências metodológicas e contextos do ensinar gramática pois,

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. (CELLARD, 2008, p. 299 e 300)

Coadunado a essa fundamentação metodológica e correlacionando os elementos em estudo com as informações levantadas no referencial teórico desta investigação, elaboramos três categorias de análise que fornecem sustentação ao nosso objetivo de análise. O foco e objetivo das categorias serão melhor delineados no próximo item.

4.2 Categorias para a Análise dos Dados

A elaboração do conjunto de **categorias A, B e C**, está baseada no arcabouço teórico desenvolvido nos capítulos (2 e 3) desta dissertação. Focalizamos a constituição das mesmas nos conceitos que versam sobre as categorias de MDs, o papel/uso do MD em diferentes abordagens e métodos de ensino de LE e PLE e nos estudos de descrições do conteúdo gramatical OI no PB.

É importante ressaltarmos que, nesta investigação, estamos realizando uma pesquisa documental, portanto, partimos do pressuposto de que estamos tratando de dados pré-existentes. Sendo assim, as categorias funcionam como um estabelecimento de critérios que orientarão a análise a partir dos documentos selecionados como fontes primárias de dados, neste caso, as GPs de PLE.

A partir disso, as categorias são:

- **Categoria A: Elementos da organização da obra**

Nessa categoria, colocamos em análise o prefácio, a apresentação da GP, a organização composicional dos capítulos e as informações/apresentação sobre os autores da obra. O propósito analítico é fazer um levantamento apurado sobre os objetivos de ensino-aprendizagem anunciados pela GP, observar “pistas” metodológicas através da disposição e conteúdo dos capítulos do MD e explorar as informações de *background* dos autores, que acreditamos, interferem diretamente na escolha dos conceitos e conteúdos dispostos no material.

- **Categoria B: Referências/Informações sobre a categoria e Metodologia da GP em análise**

Como discutido anteriormente no capítulo (2), frequentemente as características e objetivos de uma categoria de MD são pouco conhecidas pelos usuários, assim como a decorrência da escolha metodológica utilizada para produção do material.

Tais elementos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, portanto, ao propormos esta categoria, pretendemos inteirar-nos sobre qual é a abordagem metodológica utilizada na GP e em como essa escolha ressoa nos objetivos de ensino e aprendizagem do MD.

A **categoria B** vai buscar correlacionar as características da categoria do MD com a metodologia de ensino da GP buscando analisar como tais procedimentos vão interferir na abordagem dos conteúdos do material.

- **Categoria C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI**

Após erigirmos uma perspectiva macro composicional das GPs com as Categorias A e B, a **categoria C** vai investigar como de fato as sínteses e exercícios sobre o ensino do OI acontecem.

Para isso, observamos sobre qual viés de gramática (produto, processo ou habilidade) são propostas as sintetizações e atividades gramaticais sobre o OI e averiguar quais conceitos estão sendo utilizados nas GPs de PLE para o ensino deste conteúdo gramatical.

O quadro a seguir contém uma síntese das três categorias:

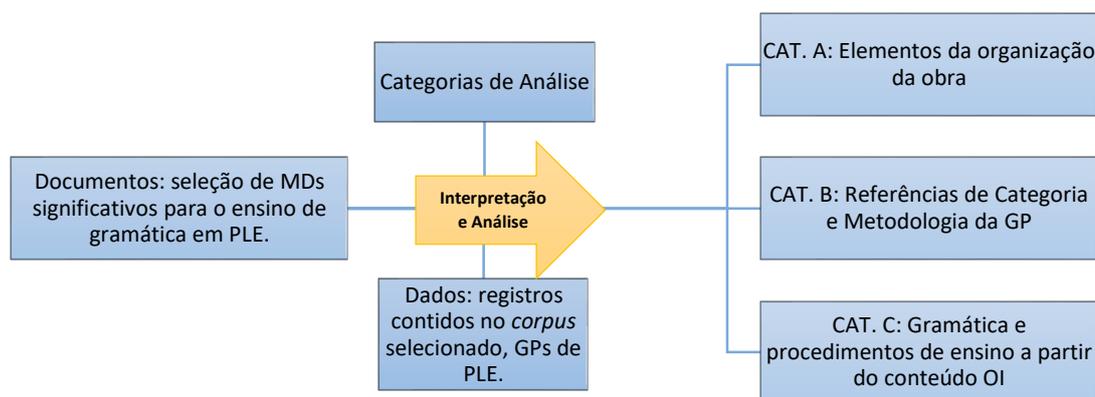
Quadro 2. Categorias de Análise

| Categoria de Análise | Objetivo Analítico |
|---|--|
| CAT.A: Elementos da organização da obra | Análise da apresentação, prefácio, disposição organizacional e composicional dos capítulos relevantes ao ensino do conteúdo gramatical OI. Levantamento de informações relevantes sobre o <i>background</i> dos autores da obra. |
| CAT.B: Referências de Categoria e Metodologia da GP | Correlação entre as características da categoria do MD com a metodologia de ensino da GP buscando entender como tais características vão interferir na abordagem dos conteúdos gramaticais do material. |
| CAT.C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI | Análise das sintetizações e atividades propostas pelas GPs para o ensino do OI. |

Fonte: Elaboração própria

No que tange ao procedimento de análise, ele se dará da seguinte maneira:

Figura 26. Processo Analítico.



Fonte: Elaboração própria

A seguir passaremos para o item que corresponde à apresentação do *corpus* sob análise desta pesquisa.

4.3 Corpus

Nesta investigação utilizamos 3 critérios para selecionar os documentos a serem analisados:

- (1) Categoria de MD do tipo GP para o ensino de PLE.
- (2) Recorte temporal de publicações feitas de 2010 a 2021.
- (3) Contemplar diferentes editoras e propostas de ensino de PLE.

A partir de tais critérios foram selecionadas quatro GPs de PLE de um total 7 obras consultas, sendo essas:

GP1 – DE PAULA, FILGUEIRA. C.; FILGUEIRA, J. **Learning Portuguese: conversation and grammar**. São Paulo: Disal, 2010

GP2 – CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática Brasileña Para Hablantes De Español**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

GP3 - HUTCHINSON, P. A.; LLOYD, J. **Portuguese an essential grammar**. 2. Ed. New York, NY: Routledge, 2016.

GP.4 - HUBACK, A. P.; CASTELLANOS-PAZOS, A. J.; MOREIRA, A. R. **Gramática básica do português brasileiro**. 1. Ed. Barcelona, Espanha: Difusión, 2018.

Para uma melhor visualização das características gerais de cada GP elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 3. Corpus sob Análise

| | GP.1 | GP.2 | GP.3 | GP.4 |
|---|---|---|---|--|
| Itens | LD físico + CD | LD físico | LD digital | LD físico |
| Páginas | 359 | 187 | 255 | 359 |
| Editora e Local da publicação | Disal Barueri/SP | Parábola São Paulo/SP | Routledge New York/NY | Difusión Barcelona/ES |
| Ano de Publicação | 2010 | 2015 | 2016 | 2018 |
| Língua de elaboração do material | Inglês e Português | Espanhol e Português, majoritariamente, e Inglês em alguns exemplos de pronúncia. | Inglês e Português | Português |
| Variante do Português ensinada | Português Brasileiro | Português Brasileiro | Português Europeu e Português Brasileiro | Português Brasileiro |
| Público Alvo (nível) | Professores e estudantes de PLE. | Falantes de Espanhol que queiram aprender o PB como língua estrangeira. | Alunos de PLE (variante PE e PB). É recomendado para estudo independente ou para estudantes em escolas, faculdades, universidades e turmas para adultos de todos os tipos. | Estudantes de PLE dos níveis elementar, intermediário e avançado. |
| Organização dos capítulos | 32 Lições que funcionam como capítulos. O conteúdo das lições está separado em temas (diálogos) situacionais. Ao final há 3 anexos: Lista de vocabulário Português/Inglês, chave de respostas do drills e Guia do CD. | 10 Capítulos nomeados conforme nomenclaturas da gramática do PB. Ao final encontram-se também 4 anexos com listas de adjetivos dos estados e algumas cidades brasileiras, formação do plural de substantivos e adjetivos, falsos cognatos (específicos entre a língua espanhola e o PB) e conjugações dos verbos. | Esta gramática está dividida em: Parte I: PE; Parte II: Situações do cotidiano e Parte III: PB. As partes I e III terão suas seções nomeadas a partir de aspectos gramaticais do PE e PB respectivamente. | 7 Capítulos nomeados conforme nomenclaturas da gramática do PB. Ao final estão as respostas para os exercícios propostos ao longo da GP, tabelas de verbos regulares e irregulares conjugados e um índice temático |
| Objetivos de ensino | Apresentar o uso contemporâneo do PB falado e escrito através de diálogos e <i>drills</i> . | Ser uma gramática descritiva que traz conceitos sobre os usos das estruturas formais do PB. | Fornecer uma descrição nova e acessível da linguagem que combina uma gramática tradicional e funcional. | Ser uma gramática descritiva, útil e operativa do funcionamento dos aspectos gramaticais do PB. |

Fonte: Elaboração própria

Como pudemos ver, as GPs reunidas nesta investigação apresentam perfis distintos apesar de estarem direcionadas para um mesmo propósito, o ensino de PLE. A seguir, passaremos para o capítulo que corresponde à análise dos dados averiguados a partir do *corpus* apresentado.

5. Análise das GPs

Neste capítulo, desenvolvemos a análise que proporcionará resposta à pergunta central desta pesquisa. “*Como as GPs de PLE abordam e propõem o ensino do OI?*”. A partir das três categorias elaboradas e detalhadas no capítulo metodológico (4.2) deste texto.

5.1 GP.1 – *Learning Portuguese: Conversation and Grammar*

Learning Portuguese: Conversation and Grammar (2010), é um MD publicado pela Editora Disal e tem como autores Paulo Spurgeon De Paula, Carmen Filgueiras e Joanna Filgueiras.

➤ CAT. A: Elementos da organização da obra

Essa é uma versão atualizada e revisada do MD Português: Conversação e Gramática (1992), publicado outrora pela Livraria Editora Pioneira, São Paulo, e o *Brazilian American Cultural Institute* (BACI)⁷¹, Washinton, D.C. (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010)

Nesta edição, o material se propõe a ser

Um livro didático que vai apresentar aos alunos de Português o uso mais contemporâneo da língua falada e escrita em diálogos ativos e significativos, seguidos de uma variedade de *drills*, com informações básicas sobre a vida cotidiana, bem como cultura e informações históricas sobre o Brasil. (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p.7) [Tradução nossa]⁷²

Quanto aos objetivos comunicacionais a GP indica os seguintes temas:

- Saudações
- Falar em situações variadas
- Gramática e uso
- *Drills* de pronúncia

Expressão populares introduzidas por meio de notas curtas e diálogos sobre:

- Contatos comerciais
- Dicas sobre lazer e viagens

⁷¹ O BACI foi criado e incorporado em Washington, D.C., como uma organização sem fins lucrativos, em 22 de fevereiro de 1964, pelo Itamaraty e por um grupo de parlamentares e profissionais liberais norte-americanos, com o propósito de estabelecer intercâmbio cultural, pedagógico e artístico entre o Brasil e os Estados Unidos. (EMBAIXADA DO BRASIL, 2004)

⁷² [...] This is, therefore, a new textbook which will present Portuguese learners the most contemporary use of the spoken and written language in active and meaningful dialogues, followed by a variety of drills, with basic information on daily life as well as culture and historical information on Brazil. (DISAL, 2010, p. 7) [Texto original]

- Diálogos da vida real
- História brasileira
- E-mails e redação de cartas
- Diferenças regionais brasileiras
- Folclore e seus sons
- Culinária brasileira
- Visões culturais

Os capítulos da GP contêm uma estruturação específica e regular⁷³. Vejamos a organização de dois capítulos, Lição XII e Lição XVII, que abordam o conteúdo *Object Pronouns* (pronomes de objeto) e *Indirect Pronouns* (pronomes indiretos) respectivamente:

LIÇÃO VII

Diálogo: Amanhã não vai haver aula/ *There'll be no class tomorrow*

DRILL

Imperative of – AR, ER, -IR ending verbs

DRILL

Object Pronouns

DRILL

Object Pronouns after the third person plural

DRILL

Infinitive Pronouns

DRILL

The months of the year

Verb ESTAR plus Past Participle of verbs ending in – AR

DRILL

LIÇÃO XVII

Diálogo: O porto / *The harbor*

DRILL

Indefinite Pronouns

DRILL

Verbo dizer (irregular)

DRILL

⁷³ O Índice da GP contendo as 32 Lições pode ser visualizado no **Anexo 1** desta dissertação.

Indirect Pronouns

A organização de todas as lições/capítulos acontece a partir dessa mesma lógica. Abre-se com o diálogo situacional, introduz-se uma breve sintetização gramatical com tabelas e exemplos e após cada explicação encontram-se os *drills*, exercícios de repetição e substituição do conteúdo apresentado.

O ensino sobre *Indirect Pronouns* (termo de OI apresentado na GP), não se encontra na mesma Lição dos pronomes de objeto (mesmo ele se encaixando nessa categoria), a sintetização sobre pronome indireto virá apenas 10 lições a frente.

Ao observarmos a organização sequencial do restante dos capítulos e seus conteúdos⁷⁴ (para além do OI), percebemos que as estruturas gramaticais do português estão agrupadas de maneira a se ajustar ao diálogo situacional proposto no início das Lições. Sendo assim, concebemos que esse é o provável motivo da separação de conteúdos como a observada sobre o ensino dos pronomes de objeto.

Como citado anteriormente na apresentação do *corpus* sob análise, essa GP é constituída por um LD e um CD. Os áudios contidos neste CD são a reprodução dos diálogos situacionais por brasileiros nativos. A utilização desta ferramenta não tem nenhuma instrução específica disponibilizada no material. Inferimos que a finalidade dos áudios esteja relacionada a automação da escuta e da fala (pronúncia), no caso, o aluno pode ouvir e repetir os diálogos para o aprimoramento da compreensão e pronúncia. Esse uso, no entanto, é uma dedução nossa, os usuários da GP deverão chegar às suas próprias conclusões quanto ao emprego desse recurso pedagógico.

A breve apresentação da GP não indica explicitamente nenhum viés metodológico, entretanto, ao analisarmos as informações e objetivos do material na introdução e contracapa, além da disposição e organização dos capítulos e suas temáticas, as características, e técnicas do Método Audiolingual (delineado no item **2.3.3**) identificáveis: diálogos situacionais baseados na noção de utilidade e funcionalidade da língua para comunicação oral, utilização de traduções (LM-LE), princípios da linguística contrastiva com comparações funcionais das línguas (no caso, inglês e português), seções de exercícios do tipo *drill* e ênfase em temáticas que falam sobre os aspectos culturais da LE, fica evidente a utilização desse método na elaboração da GP.

No tópico *About the Authors*, são descritas referências de formação, atuação profissional e acadêmica dos três autores do MD. De Paula, que é o autor principal, é

⁷⁴ Índice completo disponível no Anexo 1 deste trabalho.

Bacharel e Mestre em Artes pela Universidade do Estado de Truman, MO. E fez seu trabalho de Graduação em Educação na Universidade Católica da América (*The Catholic University of America*). Em 1963, foi nomeado professor de Estudos Brasileiros, lecionando em Washington como Diretor Educacional do BACI onde ensinou português até meados de 1969. Enquanto lecionava em Washington, De Paula atuou como professor de Tradução e Interpretação de Português/Inglês na Universidade de Georgetown e no curso de Estudos Brasileiros da Universidade de Estudos Internacionais Avançados John Hopkins. Até a data de publicação do material (2010)⁷⁵ De Paula atuava como parte do corpo docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) nas áreas de Língua Inglesa, Literatura e Tradução (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010).

Filgueiras, C. é Bacharel em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui Mestrado em teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo algumas publicações importantes e premiadas na área de arte e dramaturgia (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010).

Filgueiras, J. é Bacharel em Ciências Sociais (UFES) e Mestre em Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A maior parte das publicações feitas pela autora estão relacionadas a investigações socioculturais sobre a capoeira (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010).

Ao cruzarmos as informações sobre a formação e atuação dos autores com a proposta dos conteúdos e a estruturação da GP, é interessante notarmos como a carreira dos elaboradores está mais relacionado com dramaturgia, filosofia e ciências sociais, do que especializações da linguística descritiva e/ou aplicada do PB e do ensino de LE, o que pode ter colaborado também para as escolhas de temáticas culturais.

Gostaríamos neste momento de ressaltar um aspecto em particular observado no levantamento dessas informações: O período e local de formação e atuação do autor principal, De Paula. Conforme o que nos é inteirado pela GP, o autor possui formação acadêmica e anos iniciais de prática docente de PLE integralmente em instituições Estadunidenses entre as décadas de 50 e 60. Durante este período (décadas de 40, 50 e 60), havia nos Estados Unidos da América (EUA) uma orientação metodológica oficial para o ensino PLE no país.

Em relatório de 8 de maio de 1943 sobre um dos cursos intensivos de português dados pelo Instituto do *American Council of Learned Societies*, instituição

⁷⁵ Não foi possível encontrar informações atualizadas sobre o autor na Plataforma de Currículo Lattes do CNPq.

apontada como fomentadora e promotora da maioria dos cursos de português nos Estados Unidos entre os anos 30 e 40, Zeitlin (1943) deixa clara a relação do ASTP com as experiências didático-pedagógicas que se desejariam naquela e nas três décadas seguintes com o ensino de português nos Estados Unidos. (LUNA, 2012, p. 34)

Conforme afirma Luna (2012), o Método Audiolingual ou *Army Specialized Training Program* (ASTP) estava em pleno vigor nas diretrizes curriculares para o ensino de PLE na América do Norte, quando o autor, então professor, De Paula, atuava em Universidades Americanas.

Em uma das asserções levantadas anteriormente neste trabalho (**Item 2.1**), falamos sobre como os vários participantes e seus conhecimentos de mundo e experiências prévias, influenciarão os aspectos metodológico-pedagógicos da produção de um MD. No caso de De Paula, vivenciar o furor do surgimento do primeiro método de ensino de LE baseado em estudos científicos no país onde ele foi originado (EUA) e lecionar PLE em um contexto acadêmico também neste país, certamente influenciou suas práticas docentes e publicações. Dessa maneira, identificar a utilização do Método Audiolingual através da maneira como a GP foi estruturada, suas propostas e temáticas, fazem ainda mais sentido quando alinhamos tais características com as informações de formação de seu autor principal.

➤ **CAT. B: Referências de Categoria e Metodologia da GP**

Antes de aprofundarmos o estudo desta categoria, gostaríamos de começar com algumas características gerais identificadas a partir dos dados obtidos da **CAT.A**, sendo elas:

- (1) MD global (Port. /Ing.).
- (2) MD do tipo LD.
- (3) GP.
- (4) Fundamentação metodológica a partir do Método Audiolingual.

A partir de tal classificação, comentaremos a razão de termos definido tais especificações a essa GP.

No ponto (1) categorizamos essa GP.1 como MD global pois, mesmo que utilize a língua inglesa como língua de parâmetro e comparação nas sintetizações gramaticais, os autores não trazem elementos ou contextos específicos de países de língua inglesa, que de acordo com Tomlinson (2013), o caracterizaria como um MD local ou localizado. Muito pelo contrário, no texto da introdução, a GP fala de seu uso de maneira generalizada a qualquer pessoa (aluno ou professor) que tenha interesse em aprender o PB. “*We are*

sure this book will be most useful to you, and will appreciate your comments and suggestions as you, teachers and students, use it in your teaching-learning process.” (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 7).

Assim sendo, a língua inglesa é utilizada nesta GP para fins comparativos entre o português e o inglês (que inclusive pode ser considerada como uma língua “global”) e tradução das sentenças utilizadas para sintetização gramatical. A seguir podemos ver uma amostra desse uso que é padrão ao longo de todo o material:

Figura 27. GP.1- Indirect Pronouns

3. INDIRECT PRONOUNS

| | | | |
|-------------|------|----------------------------|--------------------|
| eu | me | (to me, for me) | |
| você | lhe | (to you, for you, | |
| o senhor | | to him, for him, | |
| a senhora | | to her, for her) | |
| ele | | | |
| ela | | | |
| nós | nos | (to us, for us) | |
| vocês | lhes | (to you, for you – plural- | |
| os senhores | | | to them, for them) |
| as senhoras | | | |
| eles | | | |
| elas | | | |

The same pronoun is used as a direct or indirect pronoun for the first person singular and first person plural:

Direct – Ele me visitou.
He visited me.
Marina nos chamou.
Marina called us.

Indirect – Ele me apresentou à sua família.
He introduced me to his family
Marina nos emprestou um livro.
Marina lent us her book.

Fonte: Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 154

Concebemos também que este é um MD do tipo LD, pois contém configurações específicas de livro⁷⁶ (paginação, capa, organizações textual, temática e sequencial) e uma GP (pontos 2 e 3). O título “*Learning Portuguese Conversation and Grammar*” pode nos passar a impressão de que o conteúdo do material vai abordar, na mesma proporção,

⁷⁶ É importante especificar que não estamos analisando o MD do tipo CD que acompanha o LD. Em nossa análise citamos brevemente o seu conteúdo, mas não nos aprofundaremos na análise dessa ferramenta didática.

aspectos da comunicação falada e estruturas gramaticais do PB. No entanto, a parte da “*conversation*” está baseada apenas no fato de a GP utilizar diálogos situacionais como temática de suas lições. Em nenhum momento são aprofundadas questões fonológicas, discursivas ou sociolinguísticas recorrentes de um viés comunicativo ou com enfoque na língua falada. Tais afirmações podem ser verificadas através da observação e análise do índice de conteúdo e abordagem das lições exibido no Anexo 1 desta pesquisa.

Por ser uma GP baseada no Método ASPT (item 4 desta categorização), esse material traz características *sui generis* em sua maneira de abordar a gramática.

Recordemos que o surgimento do Método Audiolingual emerge em meio a um contexto extremo, Segunda Guerra Mundial (1941), para sanar uma necessidade urgente marcada pelas necessidades de comunicação oral com os povos nela direta e indiretamente envolvidos. Portanto, o que se pode esperar de um MD que utilize este método científico, é que ele tenha um viés “*fast-paced*” no qual o objetivo é criar hábitos linguísticos visando a automação da fala do idioma estrangeiro. No que concerne o lugar do LD (material impresso), ele não é incentivado neste método pois, a “Língua é fala e não escrita” (LEFFA, 1988), e a produção e a compreensão escrita podem interferir na aprendizagem da fala (LUNA, 2012). Já o ensino de gramática nas aulas é recomendado apenas como auxílio no processo de imitação do padrão da LE (LUNA, 2012), pois a língua é aprendida através da prática, não através de explicitações ou explicações de regras (LEFFA, 2010).

Em nossa análise, concebemos que essa fundamentação metodológica motivou o uso de listas gramaticais e breves sintetizações de conteúdo acompanhadas de exemplos em português e suas traduções para língua inglesa. Tais características podem ser facilmente observadas no excerto anterior (figura 27).

Sendo assim, o treino linguístico que potencialmente motivaria o hábito e aprendizagem do uso das estruturas da LE, ficam por conta dos exercícios do tipo *drill* apresentado logo após as explicações gramaticais, como o do trecho retirado da GP.1 a seguir:

Figura 28. GP. 1 - Drill do verbo "DIZER"

DRILL

5. Change the following sentences from the present to the perfect past tense:

| | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| Você diz que está doente. | Você <u>disse</u> que estava doente. |
| Nós dizemos isso agora. | Nós _____ isso ontem. |
| Vocês dizem a verdade. | Vocês _____ a verdade. |
| José diz que precisa viajar. | José _____ que precisava viajar. |
| Eu digo que ele é rico. | Eu _____ que ele era rico. |
| Eles dizem que jogam bem. | Eles _____ que jogavam bem. |
| Ele diz que eu sou bom aluno. | Ele _____ que eu era bom aluno. |
| O menino diz que vai jogar bola. | O menino _____ que ia jogar bola. |
| Vocês dizem que vão estudar? | Vocês _____ que iam estudar? |
| Nós dizemos o que pensamos. | Nós _____ o que pensávamos. |
| Eu digo que não vou ao centro. | Eu _____ que não ia ao centro. |
| Ele diz que vai ao baile. | Ele _____ que ia ao baile. |
| Ela diz que gosta de açaí. | Ela _____ que gostava de açaí. |

Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 152

O *drill* nesse caso é um tipo de lista de sentenças do PB onde a proposta é que os alunos passem uma oração que está no presente para o futuro, ou seja, uma atividade transformacional proposta repetidas vezes. Os demais *drills* da GP tem uma composição muito similar agregando alguns outros procedimentos como: preenchimento de lacunas, substituições e traduções.

Esse tipo de procedimento de treino através de exercícios do tipo *drill* onde a intenção é fazer com que o aprendiz repita diversas vezes estruturas similares estimulando uma intuição (ao tentar repetir o padrão do exemplo) sobre o uso dos recursos gramaticais, reforça novamente a utilização de um viés metodológico a partir dos princípios do Método Audiolingual.

Além disso, notamos que ao longo da GP entre os diálogos apresentados e sintetizações concisas, espera-se que o aprendiz adquira as estruturas do português através dos treinos do tipo *drill* (escritos) e perceba os diferentes usos dessas estruturas intuitivamente, o que pode facilmente se tornar apenas em uma prática de reprodução e transformação das construções do português excluindo os sentidos semânticos das mesmas.

Por ser um MD global e não ser parte de um contexto de ensino ou curso específico, um elemento fundamental para os princípios do Método Audiolingual é apagado desta equação, o professor. Ao adquirir essa GP o usuário não terá acesso às

orientações de um educador que fornece estímulos positivos e negativos (base fundamentadora do método). O modelo de pronúncia e treinos de fala para realizar a repetição das construções da LE (geralmente realizados em um laboratório audiovisual) que fariam com que a LE se tornasse um hábito juntamente aos treinos escritos do tipo *drill*, ficariam por conta apenas do conteúdo do *CD*, que contém os áudios apenas dos diálogos de abertura das Lições. Consequentemente, o material impresso (*LD*) e o *CD* constituem as únicas ferramentas pedagógicas disponíveis para o aluno. Composição essa não ideal para os fundamentos e estratégias de ensino adotados pelo método ASTP.

Sabemos que existe também a possibilidade dessa GP ser utilizada por professores de PLE em suas aulas. Nesse caso, o educador vai precisar ter significativo conhecimento sobre as práticas do Método para então localizar e aplicar os conteúdos da GP em suas aulas.

Seja qual for a situação, nos parece que sozinho, este MD não é capaz de entregar todas aquelas promessas de ensino propostas em sua apresentação de ser um material que utiliza “(...) *the most contemporary use of the spoken and written language in active and meaningful dialogues* (...)” (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 7), uma vez que os diálogos são apenas fragmentos de conversas com um contexto vago, e diversas situações culturais e sociais que poderiam ser abordadas a partir deles, inclusive para o ensino da gramática, não são desenvolvidos. Ficando o foco apenas em uma sequência de atividades (*drill*) transformacionais do tipo lista.

Recuperando o objetivo analítico desta categoria que é observar como o uso dessas características (MD Global, LD, GP baseada no Método Audiolingual) pode ser reconhecida nos procedimentos do ensino de gramática e no que isso implica para quem utiliza esta GP, ponderamos que a abordagem de ensino preconizada pelo método ASTP nesse MD, trata os conteúdos gramaticais de maneira vaga e insuficiente, uma vez que dentro da proposta do Método, pressupõe-se a participação ativa e central do professor e de um laboratório que acomode as necessidades de *input* auditivo.

Nossa reação inicial ao nos depararmos com uma GP produzida no século XXI ainda utilizando o Método Audiolingual como base metodológica, nos causou um certo estranhamento uma vez que este obteve várias críticas dentro da comunidade acadêmica tanto de ordem teórica como prática (LEFFA, 1988). Essa constatação, no entanto, nos encaminhou a uma reflexão de como o ASTP tem uma força atuante até os dias de hoje no ensino e produção de MDs de LE. Junto a isso, consideramos que as influências de formação e atuação vividas pelo autor principal dessa GP (uma vez que ele é o único autor

com experiência em ensino de PLE) também foi um ponto primordial na seleção desse Método de ensino de LE.

➤ **CAT. C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI**

A primeira menção de OI na GP se encontra em uma observação de rodapé da Lição IV “Vamos ao cinema? / Let’s go to the movies”. O capítulo traz uma conversa telefônica entre dois amigos combinando de ir ao cinema e no desenrolar do diálogo um dos personagens diz a seguinte sentença:

“- Legal! Até amanhã, então. Te espero às oito, com um saco de pipocas.”⁷⁷

A nota no final do diálogo aponta rapidamente como na língua falada, é comum a substituição do termo “você” pelo pronome de segunda pessoa “tu” e a sua variante “te” como OD (como é o caso da sentença utilizada no exemplo) ou OI. No material não há uma oração exemplo com o uso de “te” na função de OI para que os alunos consigam perceber a diferença sintática e semântica no uso de um ou outro recurso sintático. De fato, sentenças com o pronome “te” na função de OI são majoritárias no PB. Por exemplo, construções como (98.a) são regularmente substituídas por (98.b):

- (86) a. Preciso lhe entregar a correspondência. (para o senhor)
b. Preciso te entregar a correspondência. (para você)

Informação esta que poderia ser facilmente incorporada na nota explicativa. Os autores, no entanto, optam por não se aprofundarem nos casos pronominais do português a essa altura da GP. Como vimos na CAT.B, será na Lição VII que este tema será melhor explorado. Contudo, mesmo então, o OI, que se encaixa dentro da categoria de *Object Pronouns*, não é abordado no capítulo.

Entendemos que tal exclusão tenha sido feita por dois motivos: (1) explicações e exemplos de construções com OI não se encaixam no tema do diálogo situacional da Lição e (2) os elaboradores consideraram que o grau de dificuldade (hierarquicamente falando) do ensino e uso desse recurso linguístico era cabível mais adiante na sequência didática (por isso o salto de 10 lições).

Desse modo a sintetização do OI é feita na Lição XVII e tem como Diálogo/Tema: O porto / The harbor.

⁷⁷ Retirado de DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 43

Figura 29. GP.1 - Dialogo da Lição XVII

LIÇÃO XVII

CD DIÁLOGO: O porto/The harbor

Juçara – Leonardo, você já conhece Ronaldo, não?
Leonardo – Ainda não. Muito prazer em conhecê-lo, Ronaldo.
Ronaldo – Igualmente. Você também está trabalhando na construção do porto?
Leonardo – Comecei ontem. Estou muito entusiasmado com o projeto.
Juçara – Acho que este porto vai ser um grande passo para a região.
Ronaldo – E é importante a preocupação com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável que sentimos aqui na Brasum. É uma firma de engenharia pioneira e um exemplo.
Leonardo – Fiquei muito feliz quando recebi notificação do emprego. Sempre quis trabalhar com a Brasum.
Ronaldo – Pois bem-vindo, e outra vez, muito prazer.
Leonardo – Obrigado, e até mais.¹⁶
Juçara – Tchau. Nos vemos no almoço.
Ronaldo – Tá.¹⁷

Verbos utilizados no diálogo não contém em sua EA o OI.

Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 147

No diálogo situacional de abertura da lição, não há exemplo de uso de pronomes de OI. Em fato, não há no texto verbos que tenham em sua estrutura argumental o OI. O pronome clítico de OI “*lhe/lhes*” será citado somente através de exemplos e treino linguístico no final do capítulo. A sequência da Lição completa fica assim: 1. Pronomes indefinidos -> 2. Verbo irregular “dizer” -> 3. Pronome indireto.

A primeira parte da sintetização do *Indirect Pronoun* pode ser conferida (Figura 28) na **CAT. B** deste texto, com as observações desta categoria (**CAT.C**), feitas na caixa de comentário vermelha. A segunda parte da síntese e os *drills* correspondentes ao ensino do pronome indireto podem ser observadas nas figuras a seguir:

Figura 30. GP.1 - Indirect Pronouns 2.

But – for ele/ela/você

Direct – Eu os visitei. (m.)
Eu as visitei. (f.)
I visited them

Nós os chamamos. (m.)
Nós as chamamos. (f.)
We called them.

Indirect – Eu lhe falei sobre isso. (m., f.)
I told you about this.

Nós lhes emprestamos um livro.
We lent them a book.

Indicação de exceção da regra (sem exemplos).

Exemplos de uso específico da estrutura + tradução.

Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 155

Figura 31.GP.1 - Drill de Indirect Pronouns

DRILL

8. Use the indirect pronouns for the words underlined, as per example:

eu telefonei – Gabriela Eu lhe telefonei.

eu telefonei – os alunos

ele telefonou – eu

ela telefonou – nós

ele emprestou o livro – eu

nós emprestamos o livro – eles

eles contaram isso – vocês

eu contei uma história – menino

eles contaram isso – eu

eu telefonei – você

vocês compraram – o bilhete

Cláudio vendeu uma moto – eu

nós telefonamos – você

ela confessou isso – nós

eles visitaram – a vizinhança

ele comprou um vestido – ela

Atividade Estruturada para o aluno – Gramática como Produto

Verbos com grade argumental formada por OI ou/e OD

Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 155

Figura 32.GP.1 - Drill de Indirect Pronouns 2

9. Complete the sentences with either the direct or the indirect pronoun as required, using the verbs in the past tense, following the examples below:

| | | |
|---|----------------------------------|--------------------------------|
| Atividade Estruturada para o aluno – Gramática como Produto | eu (chamar) – Jorge | Eu <u>o</u> chamei. |
| | eu comprar o livro – José | Eu <u>lhe</u> comprei o livro. |
| | eu (visitar) – Joaquim | Eu _____ visitei. |
| | eu (visitar) – alunos | Eu _____ visitei. |
| | ele (chamar) – Clara | Ele _____ chamou. |
| | ela (conhecer) – nós | Ela _____ conheceu. |
| | eles (telefonar) – nós | Eles _____ telefonaram. |
| | nós (visitar) – amigos | Nós _____ visitamos. |
| | você (dar) o livro – eles | Você _____ deu o livro. |
| | ele (comprar) uma caneta – Jorge | Ele _____ comprou uma caneta. |
| | eles contaram isso – Janete | Eles _____ contaram isso. |
| | eles contaram isso – nós | Eles _____ contaram isso. |
| | ele (comprar) um carro – Pedro | Ele _____ comprou um carro. |
| | você (dar) um presente – Laura | Você _____ deu um presente. |
| | ela (visitar) – os alunos | Ela _____ visitou. |
| | elas (telefonar) – nós | Elas _____ telefonaram. |

Fonte: DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010, p. 156

Na figura 27 podemos observar que o conteúdo gramatical do pronome de OI é apresentado por meio de uma tabela/lista dos sujeitos e seus respectivos pronomes e tradução. A única sentença explicativa ressalta que um mesmo pronome pode ser usado como OD e OI para 1ª pessoa singular e plural seguido de exemplos com o pronome “me” e “nos” nos dois casos. Na segunda caixa explicativa (figura 30) são acrescentados exemplos com 4 outros verbos de complementações de OD e OI em uma apresentação comparativa das construções do PB. Informações tanto da forma quanto do sentido do pronome de OI como por exemplo, a ligação preposicionada do pronome com o verbo, qual a regra de colocação desse tipo de pronome e se esse é um recurso linguístico frequente na língua falada ou apenas em situações mais formais, não são abordados.

Ao aplicarmos os fundamentos teóricos de Batstone (1994) em nossa análise, concluímos que os autores, a partir de nosso recorte de conteúdo, o OI, apresentam o conteúdo gramatical apenas através de um dos conceitos da gramática como produto (2.2.1), o *noticing* ou atenção focada, onde os alunos são orientados a perceber os padrões da LE em vias de regras gerais. Nesse caso, porém, até mesmo a regra geral do uso do OI fica de fora das explicações. O aluno terá que perceber a diferença das construções com OD ou OI (ou os dois) a partir dos exemplos disponibilizados pela GP ou através dos treinos do tipo *drill* que ocorrem logo após a explicação gramatical.

Os treinos linguísticos escritos do tipo *drill* (figuras 31 e 32) por sua vez, podem ser categorizados como atividades estruturadas para o aluno pois contém a manipulação mecânica ou repetição das formas gramaticais (preenchimento de lacunas e substituições). Além disso, ressaltamos que, ao analisarmos as construções empregadas nos *drills*, identificamos que os autores colocam verbos cuja grade argumental está formada por OI e/ou OD (figura 31):

Ex: “ele emprestou o livro – eu”

(87) Ele emprestou o livro *para mim* -> Ele *me* emprestou o livro.

(88) Ele emprestou *o livro* para mim -> Ele emprestou-*o* para mim.

Porém não são apresentadas sentenças completas para a transformação e para a percepção da preposição que marca o OI em caso de sintagma preposicionado.

Concluimos desta maneira a análise desta categoria constatando que, apesar de indicar em sua apresentação uma abordagem de ensino “(...) *fast-paced step by step process in which conversation is emphasized within the context* (...)” (DE PAULA; FILGUEIRAS, 2010), o material aborda parcialmente as regras e usos do OI contemplando apenas uma perspectiva de gramática (*noticing*) e um tipo de atividade (estruturada para o aluno), que mesmo então, contém lacunas de conteúdo. Sendo assim, concebemos que a listagem dos termos agregada a uma sequência de sentenças e traduções são recursos insuficientes para que o aluno aprenda realmente como utilizar (criar sentido) desse conteúdo linguístico da gramática do PB com base no que a GP.1 apresenta.

5.1.2 Síntese da Análise da GP.1

O quadro abaixo é uma síntese dos resultados da análise encontrados na GP.1 considerados mais relevantes para esta investigação de acordo com as categorias propostas.

Quadro 4. Síntese da Análise da GP.1: Learning Portuguese Conversation and Grammar

| <i>Categorias da GP</i> | <i>Línguas Utilizadas na GP</i> | Viés Metodológico | Abordagem gramatical do OI |
|----------------------------------|---------------------------------|--------------------------|---|
| MD global (LD + CD), do tipo GP. | Inglês/ Português (PB) | Método Audiolingual. | Exposição do conteúdo a partir do conceito de <i>noticing</i> da perspectiva de Gramática como Produto. <i>Drill:</i> atividade estruturada para o aluno. |

5.2 GP.2 – Gramática Brasilenã para Hablantes de Español

A GP *Gramática Brasilenã para Hablantes de Español* (2015), foi elaborada por Orlene Lúcia S. Carvalho, Marcos Bagno e tem a colaboração de Rossana Genta e Xoán Carlos Lagares. A publicação do material é pela editora Parábola.

➤ CAT. A: Elementos da organização da obra

Esta gramática, após apresentar os capítulos e conteúdos pragmáticos no “Índice Geral”, traz uma série de textos introdutórios, sendo eles:

Primeiras palavras: Nesse texto Carvalho e Bagno (2015) falam sobre o crescimento do PB como uma das línguas mundiais e como esse quadro se desenvolve em sintonia com o desenvolvimento político e econômico do país no cenário internacional despertando assim o interesse de estrangeiros em aprenderem o idioma brasileiro. Os autores argumentam ainda que, mesmo com essa nova e importante demanda de recursos pedagógicos para o ensino de PLE, a produção de MDs para área é escassa e bastante problemática.

Parece que aún existe una fuerte renuencia a reconocer las características específicas de la lengua de los brasileños, unida a un apego excesivo e injustificado a la tradición normativa, que se inspira en una representación idealizada de la lengua escrita en Portugal a fines del siglo 19 y comienzos del 20. Dicha opción impide un acceso libre y sereno del aprendiz extranjero a la lengua realmente hablada y escrita en Brasil en este inicio del siglo 21. (CARVALHO; BAGNO, 2015, p.12)

Partindo então dessa notória necessidade de um MD de PLE que aborde a léxico-gramática do PB associada a situações de uso, e que possa ser aplicada como ferramenta para produções de sentido da língua, a obra “*Gramática Brasileña para Hablantes de Espanhol*” compromete-se a ser uma GP que descreve a gramática, mas também trata dos conceitos de como empregar tais estruturas na comunicação. Para isso o material se propõe a versar sobre os usos do PB, tanto a partir de uma perspectiva da gramática tradicional e seu uso mais formal, quanto daquelas estruturas utilizadas amplamente no dia-a-dia dos brasileiros em situações de comunicação mais informais. Para os autores é importante que essa seja uma GP que ofereça um retrato autêntico da realidade brasileira contemporânea, múltipla e complexa e é a partir do cumprimento de tal promessa que este material é apresentado e proposto.

Apresentação: Nesse excerto um dos colaboradores, Xoán Lagares, apresenta a relevância e os objetivos de uma gramática de PLE desenhada para falantes de espanhol.

Segundo Lagares (2015), o que faz dessa GP pioneira e significativa é o fato de que,

“El lector no va a encontrar en esta gramática un modelo de lengua fosilizado, preso a una tradición normativa construida de espaldas a los usos reales de los hablantes, sino una síntesis explicativa de esos usos cultos hoy “normales” en Brasil. Por ese motivo, no sólo se describe la fonética común brasileña, sino también, por ejemplo, los usos “normales” (es decir, comunes) de los pronombres personales, con el claro predominio de la preposición pre-verbal (“**Te encontro** amanhã, então, depois do almoço”), el uso de los pronombres sujetos con verbos causativos y sensitivos (“O professor sempre **deixa eu entregar** o trabalho mais tarde”), o el uso de “se” exclusivamente como sujeto indeterminado (“Aqui **se vende livros** em español”) o como sujeto infinitivos (“Futebol é **difícil de se entender**”). Fenómenos que la tradición normativa del portugués, de raíz lusitana, en muchas ocasiones condena como erróneos, o que simplemente ignora.” (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 17) [Grifos nossos]

O autor também ressalta que uma publicação como esta proporciona o diálogo entre os países da América Latina promovendo uma integração cultural no continente. Para Lagares (2015), tal acontecimento configura-se como um acontecimento político uma vez que ajuda a difundir o PB nos países que têm o espanhol como língua oficial, fortalecendo assim, políticas econômicas e culturais entre os países Latino-Americanos.

Brasil: história, língua e sociedade: Nessa seção chamada “*Introducción*” são tratados diversos fatos histórico-culturais e linguísticos que fazem do Brasil um país único e ao mesmo tempo diverso linguisticamente, assim como informações geográficas ilustradas através de um mapa do Brasil com seus estados e devidas capitais. Os temas abordados nesse segmento são:

1. Síntese Histórica.
2. Breve panorama linguístico.
 - 2.1 Lenguas indígenas
 - 2.2 Lenguas africanas
 - 2.3 Lenguas de inmigración
 - 2.4 Variedades del português brasileiro
3. Geografía e Datos Estadísticos.

Decorrida esta parte inicial, a GP abre o primeiro capítulo de conteúdo “*Pronunciación*” com aspectos fonológicos do PB que foram considerados relevantes para o público ao qual esse material se destina, os falantes de espanhol. Com esse objetivo a gramática traz transcrições fonéticas, comparação da fala dos vocábulos entre os dois idiomas e diversas outras informações que vão auxiliar o aprendiz a melhor entender como pronunciar as estruturas do PB.

O capítulo 2 é o primeiro a tratar da sintaxe do português, sendo que o tema

“*Pronombres Personales*” é o tema inaugural dessa categoria. Nele é abordado tudo o que se refere à descrição e ao uso dos pronomes no PB. Gostaríamos de destacar que esta é a única gramática (das 4 selecionadas em nosso *corpus* de análise) que aborda o conteúdo de pronomes pessoais logo nos capítulos iniciais da GP. Detalharemos o conteúdo deste capítulo a seguir, pois, para nossa análise sobre o OI, este é o capítulo léxico-gramatical mais relevante da GP.

2.1 PRONOMBRES PERSONALES

2.1.1 Tu/ *você*

2.1.2 O(s) *senhor (es) – a(s) senhora(s)/ você(s)*

2.1.3 *Você (ôce/cê)*

2.1.4 A *gente/ nós*

2.1.5 *Ele(s) / o(s)/ ø - ela(s)/ a(s)/ ø*

2.1.6 Lo (s)/ -la(s),-no(s)/-na(s)

2.1.7 *Você/te/lhe*

2.1.8 *Você(s) – o(s) /a(s)*

2.1.9 *Ele(s) / ela(s) – lhe(s)*

2.1.10 *Inexistencia de combinación de pronombres*

2.1.11 *Pronombres con la preposición com*

2.1.12 *Pronombres reflexivos y verbos pronominales*

2.2 COLOCACIÓN DE LOS PRONOMBRES OBJETO

2.2.1 *La regla única*

2.2.2 *Regla normatizadas*

2.3 PRONOMBRES PERSONALES Y VERBOS CAUSATIVOS Y SENSITIVOS

2.4 CONSTRUCCIONES COM EL PRONOMBRES SE

2.4.1 *El verbo en singular*

2.4.2 *Se como sujeto de infinitivos*

2.5 FORMAS DE INDETERMINACIÓN DEL SUJETO

2.5.1 *Verbo en la 3ª persona del plural*

2.5.2 *Eles sin palabra/ expresión antecedente*

2.5.3 *Verbo en la 3ª persona del singular*

2.6 INCLUSIÓN DE LA 1ª PERSONA

Os demais capítulos (10 no total) ⁷⁸, são divididos em temas gramaticais e tem uma sequência mais ou menos hierárquica de aplicabilidade. O último capítulo traz aspectos específicos dos diferentes tipos de orações, suas funções e usos. Nele são incluídas aquelas construções que podem ser conflitantes para os falantes do espanhol ao aprenderem o PB, sendo elas:

- Dupla negação:

“Ninguém nunca me disse que era proibido fumar.”⁷⁹

- Omissão das preposições:

“Tenho a impressão de já ter visto essa moça antes.”⁸⁰

- Omissão dos complementos diretos:

“Vamos ouvir esse disco? Ganhei e do Miguel, mas até hoje não escutei e.”⁸¹

- Retomada do sujeito:

“ O peixe cru, ele tem que ser muito bem preparado. ”⁸²

Ao final da GP, encontram-se outras 3 seções:

- Anexos, com tabelas de adjetivos e conjugação de verbos, listas de formação do plural de substantivos e adjetivos e falsos cognatos.
- Bibliografia, informando as referências bibliográficas consultadas e utilizadas para a elaboração da GP.
- Índice de matérias, uma espécie de sumário detalhado sobre o conteúdo programático da gramática.

Em um dos textos introdutórios, os autores deixam bastante clara a sua concepção do que é gramática dentro do sistema linguístico e qual a maneira de tratá-la no ensino de LE.

“Desde hace mucho se sabe que la enseñanza de estructuras descontextualizadas no ayuda al aprendiz. **No se aprende el léxico y la gramática, o mejor dicho, la léxico-gramática de una lengua disociada de las situaciones de uso.** La lengua existe para la producción de sentido, para que el individuo y su grupo den sentido al mundo y a las experiencias, de suerte que **las formas lingüísticas se relacionan con las rutinas sociales y culturales. La lengua no es un bloque homogéneo, sino un haz de variaciones**, así como la sociedad misma es una amalgama de distintos grupos, cada cual con su cultura propia y, evidentemente, su forma característica de hablar la lengua.” (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 12)

⁷⁸ O índice completo se encontra no (Anexo 2) deste trabalho

⁷⁹ Retirado de CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 151

⁸⁰ Retirado de CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 152

⁸¹ Retirado de CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 153

⁸² Retirado de CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 153

A partir dessa premissa a proposta da GP.2 é trazer explicações gramaticais de maneira a incluir diferentes usos e funcionalidades das estruturas do PB e suas variações, e, a modo de elucidar tais usos, são utilizados exemplos autênticos adaptados do *corpus* Banco Brasileiro (LAEL/PUC-SP) e textos extraídos tanto da internet como de outros bancos de dados da língua viva hoje disponíveis em diversos centros brasileiros de investigação linguística (CARVALHO; BAGNO, 2015).

Posto isso, o que averiguamos ao analisar o conteúdo programático desta GP.2 é que, ao longo do material não há propostas de leituras de textos (a não ser nos itens introdutórios) específicos para o ensino de gramática, tão pouco propostas de atividades de treino para habilidade escrita ou falada do PB, ou seja, da forma como foi construído, nos parece que este MD se encaixaria mais em uma categoria de material de consulta da gramática contemporânea do PB do que uma GP propriamente dita. Essa observação será melhor discutida na CAT.B desta pesquisa.

Dando continuidade aos dados retirados dos elementos de organização desta obra, a gramática não disponibiliza muita informação sobre seus autores e colaboradores além de seus nomes, sobrenomes e o fato de eles fazerem parte de uma comunidade acadêmica.

De acordo com o Currículo *Lattes* de Orlena Lúcia S. Carvalho⁸³, a autora possui Graduação em Letras e Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Doutorado em Linguística pela Universidade Livre de Berlim, Alemanha e dois Pós-Doutorado em Linguística, um pela Universidade Livre de Berlim na subárea de Lexicologia e Terminologia, e outro pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na subárea de Ensino de Português como Segunda Língua (L2). Atualmente Carvalho é docente da UnB e tem ampla experiência na área da Linguística Aplicada, atuando principalmente com Lexicologia, Lexicografia e Ensino PLE.

O segundo autor Marcos Bagno⁸⁴, é graduado em Letras (Bacharel em Língua Portuguesa) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela USP e atua como docente do Instituto de Letras da UnB. Sua ampla experiência e diversas publicações na área da Linguística se fazem nas subáreas de Tradução, Sociolinguística e Ensino.

Não encontramos informações sobre a colaboradora Rossana Genta na Plataforma de Currículo *Lattes*, no entanto, é mencionado no item “*Primeras palabras*” que a mesma

⁸³ Consulta realizada em: <http://lattes.cnpq.br/8285106083063347> [acesso em 30/06/2022]

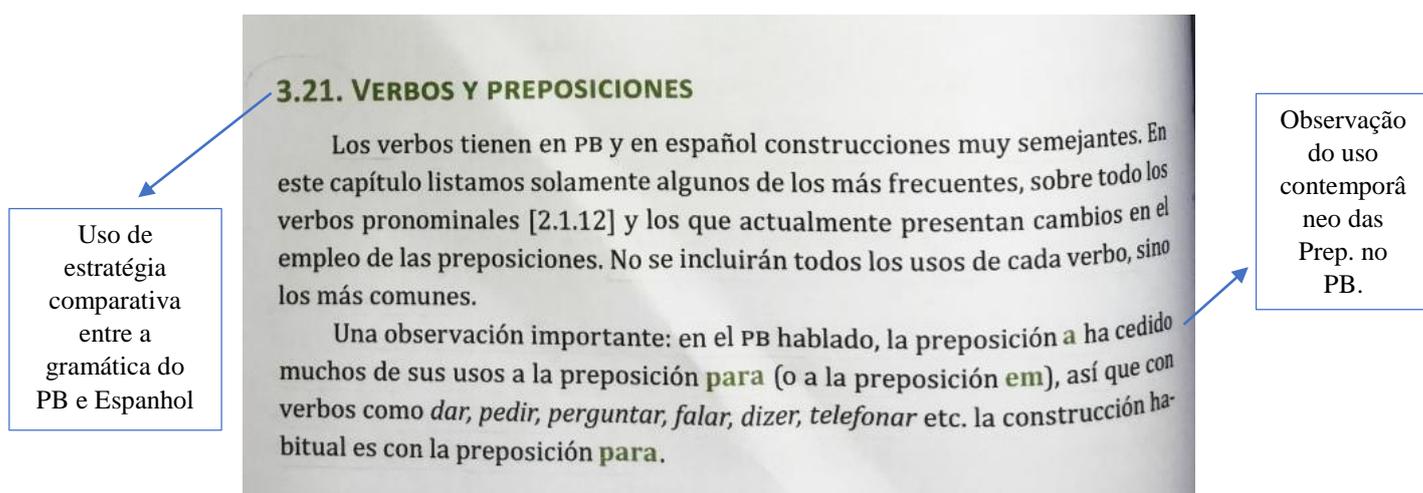
⁸⁴ Consulta realizada em: <http://lattes.cnpq.br/9975840620597737> [acesso em 30/06/2022]

é professora de português e tradução atuante em Montevideo-UY.

Xuán Carlos Lagares⁸⁵, segundo colaborador da GP, é graduado em Filologia Hispânica (Galego-Português) e Doutor em Linguística (Literatura no Âmbito Galego-Português) pela Universidade de Coruña, Espanha. Tem Pós-Doutorado em Linguística na subárea de Sociolinguística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e atua como docente da Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua experiência se faz na área da Linguística, com ênfase nas subáreas de Política Linguística, Linguística Histórica e Linguística Aplicada.

Ao analisarmos todos os constituintes que propusemos na **CAT. A**, constatamos que um dos fundamentos da proposta desta gramática é ultrapassar a barreira do tradicional “manual normativo” do PB, integrando assim, em seu conteúdo, dados históricos, culturais, fonológicos e estruturas linguísticas formais e informais que também fazem parte do sistema linguístico do português. Preocupação esta que, de fato, pode ser observada em alguns dos conteúdos abordados no Capítulo 2 como: o uso informal, porém recorrente, dos pronomes de 2ª pessoa do singular “ocê” e “cê” e “a gente” para 1ª pessoa do plural. Além da existência de tópicos específicos para explicar a diferença entre as regras normativas e normatizadas da colocação dos pronomes de objeto e outras atualidades do PB contemporâneo como o esclarecimento sobre o uso e desuso das preposições “a” e “para” observável na figura a seguir:

Figura 33.GP.2 - Verbos y Preposiciones



Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 80

Percebemos também que a forma como os capítulos estão distribuídos pode ser vista através de uma lógica sequencial do uso dos termos nas construções sintáticas do

⁸⁵ Consulta realizada em: <http://lattes.cnpq.br/2004481969817661> [acesso em 30/06/2022]

PB. Nesse sentido, seria como se essa sequência de conteúdos partisse de uma gênese de construção parecida com (Sujeito – Verbo – Complemento OD e/ou + OI), e, a partir desse modelo “geral”, fossem apresentadas outras possibilidades de construções conforme a GP vai se desdobrando. Ao que nos parece, tal estratégia foi utilizada e propositalmente planejada para guiar o leitor nessa jornada de construções de pequenos e grandes blocos da língua. Os conteúdos léxico-gramaticais seriam como peças que conforme vão sendo adquiridas/aprendidas podem ser combinadas e adaptadas de acordo com a necessidade do que se quer expressar.

Apesar de não estarmos considerando nesta análise esse material como uma GP, assumimos que houveram cuidados composicionais que fazem desse MD uma ferramenta pedagógica inaugural e única dentro do mercado de publicações de MDs de PLE. Visto que essa é uma gramática que não somente aborda aspectos estruturais normativos do PB, mas também inclui informações sociolinguísticas, culturais e regionais do Brasil, além de trazer ênfase e esclarecimentos específicos sobre as semelhanças e diferenças entre a gramática do PB em relação ao Espanhol.

Tais características evidenciam que, para o planejamento e elaboração desta gramática, foi necessário a participação de diferentes linguistas especialistas tanto do PB quanto do Espanhol. Indício este que pode ser confirmado ao verificarmos as áreas e subáreas das quais os autores são especialistas (todos eles possuem amplo conhecimento e experiência tanto nas áreas da Linguística Descritiva quanto da Aplicada). Sendo assim, é perceptível que esse MD não apenas propõe uma abordagem de gramática a partir dos elementos comunicativos reais do PB, mas cumpri seu objetivo ao ponderar sobre a descrição da língua de maneira a agregar outros conhecimentos, mesmo que de forma sucinta, por se qualificar como uma gramática.

➤ **CAT. B: Referências de Categoria e Metodologia da GP**

A partir do que observamos nos elementos analisados na **CAT. A** e no tratamento do conteúdo de OI, chegamos às seguintes classificações gerais para a GP.2:

- (1) MD global (direcionado)
- (2) MD do tipo LD
- (3) Gramática contemporânea do PB.
- (4) Viés metodológico a partir da Abordagem Comunicativa

Para iniciarmos, sabemos que a seguinte questão pode surgir: “Porque classificar essa GP como MD global (item 1) e não local, sendo que há um direcionamento para um público específico, os falantes de espanhol?”

De acordo com o Informe do Instituto Cervantes (2021), foi apurado que quase 493 milhões de pessoas possuem o espanhol como LM, sendo esta a segunda língua mais falada por número de habitantes no mundo. Ao todo, são 22 países localizados em diversos cantos do mundo, América do Sul, Central e do Norte, África e Europa que o têm como língua oficial. Além disso, o idioma também é comumente falado por cidadãos em nações que, mesmo que não tenham o espanhol como língua oficial, possuem alguma proximidade com países hispanos, como é o caso dos EUA.

Com um panorama variado como esse seria imprudente acreditar que todos os “espanhóis falados” tem a mesma variante e regras culturais e sociais de uso. O material, mesmo que orientado, não foca sua abordagem para um lugar ou variante específica do espanhol pois objetiva alcançar os falantes da América Latina (CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 18). Vejamos um exemplo dessa generalidade em uma das explicações da GP.

Figura 34.GP.2 - Consonantes

| 1.5. CONSONANTES | | |
|------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| SONIDO | EJEMPLOS | PRONUNCIACIÓN |
| [b] | <i>babá/simbólico/abrir/beber</i> | <u>español:</u> <i>boca</i> |
| [k] | <i>casa/macaco/acabar/coco</i> | español: <i>casa</i> |
| [d] | <i>dado/delicado/dedo/dúvida</i> | español: <i>dato</i> |
| [dʒ] | <i>dia/dificuldade/direto</i> | <u>inglés:</u> <i>joy</i> |
| [f] | <i>fé/fogo/africano/faca</i> | español: <i>fin</i> |
| [g] | <i>gato/agregar/garganta</i> | español: <i>gato</i> |
| [h] | <i>rato/carro/carta/amor</i> | inglés: <i>hot</i> |
| [l] | <i>lua/alij/célula/alegria</i> | español: <i>luna</i> |
| [ʎ] | <i>olho/falha/velho/trabalho</i> | <u>castellano*:</u> <i>calle</i> |
| [m] | <i>mato/amamentar/mímica</i> | español: <i>mar</i> |
| [n] | <i>nada/anel/pena/punir</i> | español: <i>nube</i> |

Uso do espanhol, inglês e castelhano para falar sobre a pronuncia das consoantes do PB.

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 36

Figura 35.GP.2 – Consonantes_2

| | | |
|------|---|----------------------------------|
| [ɲ] | lenha/espanhol/sonho | español: <i>año</i> |
| [p] | pai/papel/publicar/sopapo | español: <i>papel</i> |
| [r] | era/arara/fúria/geral | español: <i>era</i> |
| [s] | sol/tosse/aço/paz/máximo/exceto/ácido/ descer/fóssil | español americano: <i>sol</i> |
| [ʃ] | chá/xadrez/xaxim/achar | inglés: <i>show</i> |
| [t] | tatu/tristeza/tu/até | español: <i>tú</i> |
| [tʃ] | titia/ativo/convite/vítima | español: <i>chico</i> |
| [v] | voto/avenida/volúvel/uva | inglés: <i>very</i> |
| [z] | zebra/azul/casa/rosa/uso | inglés: <i>zap</i> |
| [ʒ] | jovem/gelo/agir/caju/já | inglés: <i>pleasure</i> |

(*) El sonido [λ] ya no se escucha en muchas partes de España y de América, sustituido por varios otros sonidos. Se parece a una *l* seguida de una *i*, pero ambas pronunciadas de manera rápida. Es importante subrayar que, para los hablantes urbanos letrados del PB, la realización de ese sonido como una simple [i] es considerada como rural o característica de personas sin educación formal.

Outra variante do espanhol, o americano.

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 37

Sendo assim, podemos ponderar que a gramática está direcionada a essa vasta população, os falantes de espanhol, no entanto, não podemos considerar que tenha sido feito de maneira local, pois utiliza em suas explicações e observações diferentes variações do espanhol como o castelhano, espanhol americano, e especialmente nesse caso, o inglês.

Inicialmente, quando selecionamos os materiais a serem analisados nesta pesquisa, concebemos esta gramática como pertencente a classe de MD do tipo GP. No entanto, ao analisarmos melhor o material e alinharmos os conceitos de gramática pedagógica teorizado por Batstone (1994), concluímos que a GP.2 se classifica mais adequadamente na categoria de manual de gramática contemporânea de PLE com indicação a falantes de espanhol como LM (item 3), uma vez que o conteúdo contido no MD tem uma orientação mais de consulta dos aspectos formais do PB do que uma abordagem pedagógica para o ensino de PLE.

Quanto ao viés metodológico (item 4), ao analisarmos os elementos analíticos da CAT.A e CAT. B percebemos que há no material a existência de uma fundamentação metodológica sincrônica com as premissas da Abordagem Comunicativa (2.3.4).

Relembramos que nesta corrente metodológica para o ensino de LE o direcionamento para o ensino de gramática, assim como das outras habilidades linguísticas, é o de possibilitar o uso da língua para comunicação através dos conceitos de competências (cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica) criados por Hymes (1970). Ou seja, ao abordar aspectos estruturais da LE, é esperado que haja um equilíbrio

entre as descrições sintáticas e semânticas aliadas a situações de uso da gramática da LE e não apenas sua descrição normativa.

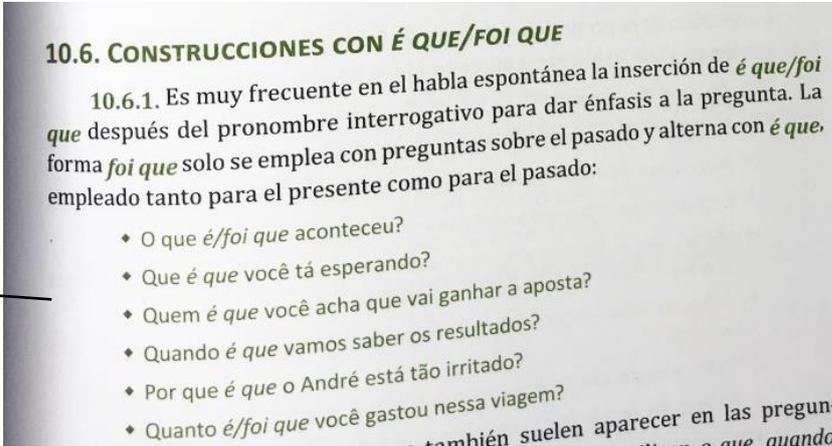
Como já observado anteriormente, podemos notar o uso de tais conceitos nas seções e textos da introdução do MD, assim como nas escolhas de conteúdo linguístico (diferentes variantes: formal, informal e regional) do material. Contudo, é preciso ressaltar que esse MD é uma síntese gramatical de PLE do PB com foco em aprendizes da língua espanhola, portanto, competências como a discursiva e a estratégica, que estão mais relacionadas com a prática pedagógica, não serão contempladas nesse material.

Mesmo assim, é notória a atenção dada para temáticas que esclareçam sobre as influências linguísticas, incluindo a língua de nossos povos originários e línguas africanas, marcas histórico-linguísticas muitas vezes marginalizadas, assim como as línguas de imigração, além de dialogar sobre variações linguísticas regionais e de usos espontâneos do PB. O que, em nossa visão, é uma maneira de derrubar estereótipos e ideias homogeneizadoras do português falado no Brasil agregando a este material um importante conhecimento social, cultural e humanizador.

Vejamos a seguir algumas amostras de como tal perspectiva de língua e gramática acontece em trechos desse MD:

Figura 36. GP.2 - Construções com "É que / Foi que"

Explicação e exemplos da fala espontânea



The image shows a page from a Spanish grammar textbook. The title is "10.6. CONSTRUCCIONES CON É QUE/FOI QUE". Below it, a sub-section "10.6.1." explains that these constructions are common in spontaneous speech to emphasize a question. It lists several examples in Portuguese, such as "O que é/foi que aconteceu?", "Que é que você tá esperando?", "Quem é que você acha que vai ganhar a aposta?", "Quando é que vamos saber os resultados?", "Por que é que o André está tão irritado?", and "Quanto é/foi que você gastou nessa viagem?". An arrow points from a text box on the left to the first example.

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 37

Figura 37. GP.2 - Pronomes de 2ª pessoa sing.: Você (ocê/cê)

Explicação da regra geral.

2.1.3. **Você (ocê/cê)**

2.1.3.1. El pronombre **você**, además de referirse a la persona con quien se habla, es la forma más empleada para indicar *indeterminación*, es decir, para hablar de las personas en general, sin una referencia específica (similar al *se* indeterminado del español hablado o escrito):

- ♦ Hoje, *você* não vê mais crianças brincando na calçada como na minha infância.
- ♦ Por exemplo, se *você* subir o salário mínimo para 100 dólares, em poucas semanas já não são mais 100 dólares, com uma inflação de 44 % ou 45%.

2.1.3.2. **Ocê/cê**: el pronombre **você**, en la función de sujeto, suele reducirse a **cê** (plural: **cês** [seis]) en el habla espontánea. En algunas regiones también ocurre la forma **ocê**.

- ♦ Aonde *cê* vai? Pra escola?
- ♦ Eu queria que *cê* descrevesse pra mim como *vocês* trabalhavam com tradução na disciplina.
- ♦ *Cê* quer ser um caçador de profissão? Se quiser, *ocê* me diga.

Observação sobre o uso das variações do pronome

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 45

Figura 38. GP.2 - Colocação dos Pronomes de Objeto

Regra do uso contemporâneo dos pronomes de objeto do PB

2.2. COLOCACIÓN DE LOS PRONOMBRES OBJETO

2.2.1. La regla única

En el habla brasileña contemporánea existe solo una regla de colocación de los pronombres objeto: **la próclisis al verbo principal**, es decir, el pronombre *antes del verbo principal*:

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 51

Figura 39. GP.2 - Colocação dos Pronomes de Objeto (2).

| REGLA ÚNICA | SITUACIÓN | EJEMPLO |
|---|-------------------------|--|
| <p>Los pronombres objeto siempre preceden al verbo principal (subrayado en los ejemplos).</p> | EN MEDIO DE LA FRASE | O curso de música <u>me ensinou</u> que com poucos objetos <u>se faz</u> música. Hoje, a floresta nativa <u>se resume</u> a 95.000 km ² , menos de 10% do que era em 1500. |
| | AL COMIENZO DE LA FRASE | <u>Me incomoda</u> muito o comportamento de Ana. <u>Te encontro</u> amanhã, então, depois do almoço. |
| | AUXILIAR + INFINITIVO | O ganhador do prêmio deve <u>nos procurar</u> nos próximos dias, mas garantiremos sua privacidade. Eu poderia <u>me alimentar</u> só de frutas e legumes. |
| | AUXILIAR + PARTICIPIO | Eu tenho ido à televisão fazer uns programas, ajudar um pessoal que tem <u>me pedido</u> pra fazer propaganda de sucos. |
| | AUXILIAR + GERUNDIO | Flor Graciosa, porém, estava <u>se aborrecendo</u> por estar sozinha e começou a andar pelas salas do castelo. Finalmente! Estava <u>te esperando</u> faz um tempão. |
| | IMPERATIVO | <u>Se vire</u> pra eu ver como ficou a saia! <u>Me explica</u> melhor essa história! |

Contraste entre o uso e a norma. Destaca a variação social e regional na colocação pronominal.

2.2.2. Reglas normatizadas

2.2.2.1. Sin embargo, las gramáticas normativas aún presentan reglas de colocación pronominal para la escritura formal que no corresponden a los usos habituales del PB, sino a lo que ocurre en el portugués europeo o en el lenguaje literario clásico. Así, las personas más letradas evitan empezar frases con pronombres objeto, dejándolos en posición enclítica, es decir, *después* del verbo principal:

- ◆ Procure os verbos no texto e *classifique-os* quanto ao tempo e modo.
- ◆ Se você tem alguma sugestão a fazer, *deposite-a* na urna.
- ◆ Em uma panela, misture o açúcar, o mel e o amendoim (para retirar a pele, *coloque-o* num pano de prato e esfregue).

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 52

Figura 40.GP.2 - Pronomes "Ele(s)/o(s)/ø - ela(s)/a(s)/ø

2.1.5. Ele(s)/o(s)/ø — ela(s)/a(s)/ø

→ 2.1.5.1. Los pronombres o/a/os/as ya no pertenecen a la lengua espontánea brasileña y los usan únicamente las personas con acceso a la educación formal. Su empleo se restringe a los textos escritos formales. Para referirse a la 3ª persona, los brasileños

- o bien usan las formas **ele/ela/eles/elas**:
 - ♦ Zé Coco do Riachão é um músico brasileiro importante. Conheci *ele* em Montes Claros.
 - ♦ Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi *ele* pra um parente.
- o bien no emplean ningún pronombre (ø):
 - ♦ Trabalhei um teatrinho musical com os alunos de 1ª série e eles adoraram ø.
 - ♦ Eu comprei um terreno aqui no interior por três mil, mas já vendi ø pra um parente.

2.1.5.2. En las oraciones imperativas, el empleo de **ele/ela/eles/elas** es prácticamente categórico:

- ♦ O Pedro já chegou? *Chama ele* pra mim, por favor.
- ♦ Para de incomodar a Aninha! *Deixa ela* em paz!
- ♦ Não quero falar com esse rapaz! *Mande ele* embora!

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 46

Como podemos observar, desde os textos introdutórios, onde os autores se dedicam a explicar sua visão de língua e o lugar da gramática dentro dessa concepção, passando pela seção “Brasil: história, língua e sociedade”, o cuidado de dedicar um capítulo para os aspectos fonológicos da língua, a utilização de exemplos significativos e reais e o esclarecimentos sobre os usos e regras formais e informais do PB em praticamente todas as sintetizações do material, confirmam nossa premissa de que essa é uma gramática que baseia sua elaboração nos princípios da Abordagem Comunicativa.

➤ CAT. C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI

Como dito anteriormente, a descrição concernente ao OI está contida no Capítulo 2 sobre os pronomes do PB. Logo na abertura do capítulo a seguinte tabela é apresentada:

Figura 41. GP.2 - Tabela do Pronombres Personales

2.1. PRONOMBRES PERSONALES

| PERSONA | SUJETO | OBJETO DIRECTO | OBJETO INDIRECTO | |
|----------|-----------|-----------------------|------------------|-----------------|
| | | | SIN PREPOSICIÓN | CON PREPOSICIÓN |
| 1ª sing. | eu | me | me | mim |
| 2ª sing. | tu | te lhe | te lhe | ti |
| | você | você te lhe | | você |
| | o senhor | o senhor o lhe | lhe | o senhor |
| | a senhora | a senhora a lhe | | a senhora |
| 3ª sing. | ele | ele o ø | lhe | ele |
| | ela | ela a ø | | ela |
| 1ª plur. | nós | nos | nos | nós |
| | a gente | a gente | | a gente |
| 2ª plur. | vocês | vocês os, as | lhes | vocês |
| 3ª plur. | eles | eles os ø | lhes | eles |
| | elas | elas as ø | | elas |

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 44

Além dessa apresentação inicial na tabela de pronomes pessoais, as sínteses explicativas que abordam o OI estão expostas nos subitens (2.1.7) e (2.1.9) da gramática.

Figura 42. GP.2 - Explicação sobre o OI

2.1.7. *Você/te/lhe*

2.1.7.1. El pronombre **você** incorporó las formas oblicuas tradicionales asignadas a **tu** y a la 3ª persona, y así hay diversas posibilidades de formas para los objetos directos e indirectos.

Objeto directo:

- ♦ Se *você* quiser ir comigo, eu *te* levo.
- ♦ Se *você* quiser ir comigo, eu *lhe* levo.
- ♦ Se *você* quiser ir comigo, eu levo *você*.

OBSERVACIÓN: El empleo de **lhe** como objeto directo se restringe al habla informal de algunas variedades regionales.

Esclarecimento/
reconhecimento
do uso dos
pronomes no
PB
contemporâneo

Exposição de
conteúdo
gramatical a
partir do
conceito de
noticing da
Gramática como
Produto

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 47

Figura 43. GP.2 - Explicação sobre o OI_2

Objeto indirecto:

- ♦ Sabe o dinheiro que *você* me emprestou? Amanhã vou *te* devolver.
- ♦ Sabe o dinheiro que *você* me emprestou? Amanhã vou *lhe* devolver.
- ♦ Sabe o dinheiro que *você* me emprestou? Amanhã vou devolver pra *você*.

Exemplos do uso de diferentes termos que exercem mesma função (OI).

Destaque para a estrutura de pronome de OI mais utilizada.

2.1.7.2. Sin embargo, la correspondencia más difundida es **você** → **te**.

- ♦ *Você* entendeu direitinho o que eu *te* ensinei.
- ♦ *Você* não se lembra, mas eu *te* conheci no carnaval.

2.1.7.3. Cuando empleado en el habla, la forma **lhe** siempre se refiere exclusivamente a **você**.

- ♦ *Você* aprendeu muito mais do que *lhe* ensinaram, disse o monge.
- ♦ Simplesmente precisava *lhe* dizer como seus livros foram importantes na minha vida!

2.1.8. *Você(s) - o(s)/a(s)*

El uso de **o/a/os/as** para referirse a **você(s)** denota mucha formalidad y ocurre únicamente con los infinitivos verbales:

- ♦ É um prazer *recebê-lo*.
- ♦ Foi muito bom *encontrá-la*.

Exposição de conteúdo gramatical a partir do conceito de *noticing* da Gramática como Produto

2.1.9. *Ele(s)/ela(s) — lhe(s)*

2.1.9.1. Como objeto indirecto de la 3ª persona del singular (**ele/ela**), **lhe** ocurre en los textos escritos más formales.

- ♦ A estudante compareceu à secretaria da faculdade, onde *lhe* foram entregues os formulários.
- ♦ Ele é um artista genial e um ser humano sempre pronto a ajudar quando *lhe* pedem algo.
- ♦ Isabel é modelo e tem 18 anos. Determinação e coragem é o que não *lhe* falta.

Explicação e exemplos do uso formal do OI.

2.1.9.2. En el habla y en los textos escritos menos formales, suele emplearse, en la indicación del objeto indirecto, la preposición **para** o **a** seguida de pronombre:

- ♦ *Vocês* já entregaram os formulários *pra ele*?
- ♦ *Nosso* ex-chefe era difícil de agradar e ficamos sem saber o que daríamos *a ele* no seu aniversário.

Esclarecimento sobre a diferença entre a regra formal e o uso mais contemporâneo das preposições em estruturas com OI.

Sin embargo, también en textos escritos formales se puede encontrar tal uso de las preposiciones seguidas de pronombre.

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 48

Figura 44. GP.2 - Explicação sobre o OI_3.

Identificação da norma formal e esclarecimento sobre seu uso.

Abordagem contrastiva sobre o uso da mesma estrutura no espanhol (LE)

2.1.9.3. La forma plural **lhes** no ocurre jamás en el habla, se usa solamente en textos escritos:

- ♦ Os cães têm liberdade de andar pela casa e de dormir no quarto do casal quando assim *lhes* apetece.
- ♦ As pessoas gostam da rotina porque a rotina *lhes* dá a sensação de segurança.

2.1.10. Inexistencia de combinación de pronombres

2.1.10.1. Al contrario de lo que ocurre en español, jamás se usan en PB combinaciones de pronombres objeto directo y objeto indirecto (como *me lo, te la, se los* etc.). Normalmente, en el lenguaje hablado, el objeto directo se omite y el objeto indirecto se indica con la preposición **a** o **para** (más común) seguida del pronombre:

- ♦ Compré este libro para Daniel, pero *no voy a dárselo antes* de su cumpleaños.
- ♦ Comprei esse livro pro Daniel, mas só vou dar *pra ele* no aniversário.

2.1.10.2. En textos escritos formales, el pronombre objeto directo se expresa, pero el objeto indirecto permanece enunciado con la preposición **a** o **para** seguida del pronombre:

- ♦ Los periodistas le pidieron una explicación al ministro, pero él dijo que no *se la* daría.
- ♦ Os jornalistas pediram uma explicação ao ministro, mas ele disse que não *a* daria *para eles*.

Fonte: CARVALHO; BAGNO, 2015, p. 49

Ao analisarmos os excertos que objetivam o ensino da forma e uso do OI, percebemos que a GP mantém em suas sintetizações (tanto as normativas, quanto da fala espontânea) aquela noção de gramática integrada sobre a qual os autores se referiram nos textos introdutórios do material. As explicações contemplam a estrutura formal, as substituições feitas no PB espontâneo, esclarecem sobre quais são as construções mais utilizadas, exploram o uso das preposições e ainda propõem um item importante para os alunos da língua espanhola pois reconhece um ponto que pode causar uma transferência errônea do uso da estrutura por ter uma composição diferente no espanhol (combinação de pronomes).

Todas essas elucidaciones são fundamentais, pois, ler uma tabela e alguns exemplos com a aplicação dos termos classificados como OI, não é suficiente para que os alunos infiram todas essas outras informações sobre colocação, uso e papel temático exercido pelo complemento indireto no PB. No entanto, mesmo essas explicações estando focadas no uso e na descrição contemporânea do PB, o tipo de exposição de conteúdo utilizada por essa gramática se configura apenas dentro do conceito de *noticing* da perspectiva de gramática como produto (BATSTONE, 1994), visto que em suas explanações não há

nenhuma proposta ou exemplo procedimental que esteja focado em estratégias sobre uso das habilidades gramaticais para o processo discursivo.

Ressaltamos, no entanto, que a noção das características do OI abordado por essa gramática contempla grande parte dos conceitos admitidos por nós no estudo sobre o OI (**Capítulo 3**) feito anteriormente nesta investigação, característica esta que reforça nosso entendimento de que o material cumpre o que promete nos objetivos anunciados em sua proposta de apresentação.

5.2.1 Síntese da Análise da GP.2

De maneira a concluir a análise da GP.2 e organizar os dados colhidos, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 5. Síntese da Análise da GP.2: Gramática Brasilênã para Hablantes de Español

| Categorias da GP | Línguas Utilizadas na GP | Viés Metodológico | Abordagem gramatical do OI |
|--|---|--------------------------|---|
| MD global (direcionado a falante de Espanhol). MD do tipo LD: Material de consulta da Gramática Contemporânea do PB para Estrangeiros. | Português Brasileiro (variante formal e informal) | Abordagem Comunicativa | Exposição do conteúdo a partir do conceito de <i>noticing</i> da perspectiva de Gramática como Produto. |

Fonte: Elaboração própria

5.3 GP.3 - *Portuguese an Essential Grammar*

Portuguese an Essential Grammar (2016), tem como autoras principais Amélia P. Hutchinson e Janet Lloyd. Para esta pesquisa estamos analisando a segunda edição em formato digital, a GP tem também uma versão em LD físico.

➤ **CAT. A: Elementos da organização da obra**

A GP *Portuguese an Essential Grammar* abre o LD com 5 itens introdutórios:

- *Half-Title*, que fala sobre as particularidades dessa segunda edição e quais temas e conteúdos o usuário vai encontrar na GP;
- *Contents*, equivalente ao índice de conteúdo pragmático;
- *Foreword to the First Edition*, descrevendo os objetivos mantidos da primeira edição nessa segunda edição;
- *Acknowledgements*, agradecimento e menção a todos os colaboradores da GP;
- *Foreword to the Second Edition*, que reforça os objetivos e conteúdo desta

gramática;

- *How to use this Book*; dizendo o que cada segmento da GP abrange.

Posterior a esses itens, o material está dividido em 4 Partes⁸⁶:

- **Parte I:** aborda os aspectos estruturais da gramática portuguesa de acordo com variante do PE, e é o conteúdo referencial utilizado também para explicar conceitos da gramática do PB (Parte III).
- **Parte II:** abrange expressões usuais do português e algumas funções da linguagem. Segundo a GP, o objetivo desta seção é apresentar uma série de diálogos curtos e independentes a fim de servirem como textos-fonte úteis para o ensino e aprendizagem da LE.
- **Parte III:** apresenta alguns (o material diz “principais”) pontos concernentes especificamente sobre a gramática do PB.
- **Parte IV:** traz aspectos históricos e culturais, tais quais: a origem e as variantes da língua portuguesa no mundo, literatura, música e cinema.

A Parte I (PE) e III (PB) são os segmentos que vão expor os conteúdos gramaticais do português (cada uma dentro de sua variante linguística) e seguem a mesma sequência de temas e capítulos:

- *Chapter 1. Pronunciation and spelling*
- *Chapter 2. Nouns*
- *Chapter 3. Articles*
- *Chapter 4. Adjectives*
- *Chapter 5. Pronouns*
- *Chapter 6. Numerals*
- *Chapter 7. Verbs*
- *Chapter 8. Adverbs*
- *Chapter 9. Conjunctions*
- *Chapter 10. Prepositions*
- *Chapter 11. Additional notes on Portuguese usage*

O capítulo sobre pronomes pessoais (**Chapter 5**), que contém a explicação sobre o OI, aborda e separa os pronomes do português em 5 tipos:

- *subject pronouns*
- *direct object pronouns*

⁸⁶ O Índice completo dessa GP.3 pode ser encontrado no Anexo 3 deste trabalho.

- *indirect object pronouns*
- *prepositional pronouns*
- *reflexive pronouns*

Vamos trazer para esta análise as explicações tanto do capítulo 5 da Parte I, quanto da Parte III, pois esta, além de explicar o que há de singular no uso dos pronomes pessoais na variante brasileira, refere-se ao conteúdo da primeira como referência quando considerado que a forma e uso dos termos são os mesmos em ambas as variantes.

De acordo com o que está disposto nos itens iniciais da GP, este material

[...] apresenta uma **descrição nova e acessível da linguagem que combina uma gramática tradicional baseada em sua funcionalidade**. Este livro apresenta as complexidades do português em seções curtas e legíveis. As explicações são claras e **livres de jargões**. Em todo o texto, a ênfase está no português usado por falantes nativos de todo o mundo. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. i) [Tradução nossa]⁸⁷ [Grifos nossos]

Partindo de tal fundamento, esse MD assegura uma cobertura da gramática do PE, PB e as diferenças lexicais entre os dois a partir de listas de conteúdo, exemplos autênticos, funções tradicionais de gramática e linguagem e aspectos culturais do mundo lusófono (HUTCHINSON; LLOYD, 2016).

Ao tratar sobre a quem se destina e em quais contextos de ensino essa gramática pode ser utilizada, a GP se apresenta como fonte referencial para estudo independente ou para estudantes em escolas, faculdade, universidades e turmas de adultos de todos os tipos de aprendizes e usuários do português (HUTCHINSON; LLOYD, 2016), inclusive, em um dos agradecimentos, há a importante informação de que essa GP tem sido utilizada em ambientes acadêmicos, principalmente no Reino Unido e EUA.

Os autores gostariam de manifestar a sua satisfação pelo sucesso que este livro prático tem tido em muitas universidades, principalmente no Reino Unido e nos EUA, onde foi integrado nos programas dos cursos de língua portuguesa. Somos muito gratos pelos comentários e conselhos oferecidos por colegas para quem nosso volume se tornou uma ferramenta útil de ensino e aprendizagem. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xviii) [Tradução nossa]⁸⁸

⁸⁷ It presents a fresh and accessible description of the language that combines traditional and function-based grammar. The book sets out the complexities of Portuguese in short, readable sections. Explanations are clear and free from jargon. Throughout, the emphasis is on Portuguese as used by native speakers around the world. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. i)

⁸⁸The authors would like to express their pleasure at the success that this practical book has enjoyed in many universities, mainly in the UK and the USA, where it has been integrated into the syllabus of Portuguese language courses. We are most grateful for the comments and advice offered by colleagues for whom our volume has become a useful teaching-and learning tool. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xviii)

No que diz respeito aos elaboradores e colaboradores, o material traz as seguintes informações: Amélia P. Hutchinson, uma das autoras principais, é Supervisora de Língua Portuguesa na Universidade da Geórgia (University of Georgia), EUA. Janet Lloyd a segunda autora principal, é Professora de Português e Espanhol e Diretora de Estudos de Graduação na *School of Languages* na Universidade de Salford (*University of Salford*), UK. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016).

Além das duas autoras, outros colaboradores foram citados na seção “*Acknowledgements*” da GP,

Somos gratos a muitos colegas por seus conselhos e assistência (e, em alguns casos, paciência) na escrita deste livro. Nossos sinceros agradecimentos vão para membros da seção de espanhol e português do Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Salford, e especialmente ao Professor Leo Hickey, por suas observações, que nos ajudaram a evitar muitos erros; ao Sr. Malcolm Marsh por seus conselhos sobre como ilustrar a pronúncia e à Sra. Cristina Sousa, pelos seus úteis comentários sobre funções da linguagem. Gostaríamos também de destacar o Sr. Mike Harland, da Universidade de Glasgow pelo seu encorajamento muito bem-vindo e ao Sr. Carlos Sachs da Universidade de Manchester por seus conselhos sobre uso português. Nossos agradecimentos também ao Sr. Peter Bull da William Hulme's Grammar School, Manchester, e Neville Mars do St Edward's College, Liverpool por seu apoio nesta empreitada. Também somos gratos ao Dr John Rae, Diretor da Unidade de Empresa no Ensino Superior da Universidade de Salford, e Andrew Hollis do Departamento de Línguas Modernas, Universidade de Salford. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv) [Tradução nossa]⁸⁹

Também são citados como importantes colaboradores, Viviane Riitano, professora de Português da Universidade de Birmingham, UK, e os alunos de Pós-Graduação da Universidade de Salford, UK.

À primeira vista, a partir da análise inicial dos elementos organizacionais da obra, essa GP nos pareceu ser a mais complexa dentre aquelas GPs selecionadas em nosso *corpus* de análise pois ambiciona versar sobre (toda) a gramática tanto do PE quanto PB do português. Tarefa essa astuciosa como que o que pudemos observar nos estudos sobre o OI no PE e PB percorridos por Morais e Berlinck (2006, 2007) abordados anteriormente

⁸⁹ We are grateful to many colleagues for their advice and assistance (and, in some cases, patience) in the writing of this book. Our sincere thanks go to members of the Spanish and Portuguese section of the Department of Modern Languages, University of Salford, and especially to Professor Leo Hickey, for his observations, which helped us to avoid many glaring mistakes; to Mr Malcolm Marsh for his advice on how to illustrate pronunciation and to Ms Cristina Sousa, for her helpful comments regarding language functions. We would also like to single out Mr Mike Harland of the University of Glasgow for his very welcome encouragement and Mr Carlos Sachs of the University of Manchester for his advice on Brazilian Portuguese usage. Our thanks also go to Mr Peter Bull of William Hulme's Grammar School, Manchester, and Mr Neville Mars of St Edward's College, Liverpool for their support in this venture. Likewise, we are also grateful to Dr John Rae, Director of the Enterprise in Higher Education Unit of the University of Salford, and Mr Andrew Hollis of the Department of Modern Languages, University of Salford. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv)

nesta pesquisa (3.3.2).

Por outro lado, este também é o único material analisado por nós que propõe o ensino da gramática do português, primeiramente a partir da variante do PE, para depois abordar sobre o PB. Ou seja, traz uma perspectiva única e mais abrangente sobre as regras e usos das estruturas gramaticais do português.

Uma segunda característica que gostaríamos de ressaltar é o fato de esse ser um MD que está em sua 2ª edição, e é, de acordo com o que nos é informado pela GP, utilizado em cursos de PLE de universidades estadunidenses e inglesas. Essa é uma informação relevante pois atesta que a gramática já foi publicada, utilizada, e em alguma medida, aprovada por seus usuários, sejam eles professores ou alunos.

O que nos leva a tratar de uma terceira observação: este MD foi planejado e elaborado por professores universitários para (pelo menos em parte) alunos universitários por uma editora que vem publicando MDs similares (*Essential Grammars*) para o ensino de outros idiomas como chinês, holandês, finlandês, inglês entre outros (ROUTLEDGE, 2016). Ainda que a recomendação geral da GP se direcione para qualquer aluno interessado em aprender o português, ao observarmos a maneira de estruturação composicional, as áreas de atuação dos autores principais (todos professores universitários da área de PLE) além da quantidade e diversidade de colaboradores do âmbito universitário envolvidos na elaboração do material e os locais onde a GP tem sido utilizada, nos levaram a considerar esse apontamento. Se tal característica vai dar um “tom” diferente à abordagem do ensino dos conteúdos gramaticais do português, veremos mais adiante nas CAT. B e CAT. C desta análise.

Para finalizar a discussão desta categoria, concebemos que o tipo de conteúdo oferecido pela GP fica bastante nítido quando o material trata de seus objetivos de ensino na apresentação. Essa é uma gramática tradicional de português que utiliza como base referencial estruturas gramático-funcionais do PE, e, em consonância com essa base fundamentadora, apresenta a variante do PB.

➤ **CAT. B: Referências de Categoria e Metodologia da GP**

Assim como fizemos na análise das duas GPs anteriores, distinguimos a classificação geral da GP.3 da seguinte maneira:

- (1) MD global.
- (2) MD do tipo LD digital.
- (3) GP.

(4) Viés metodológico baseado na Gramática Tradicional – Funcional do português.

Como discutido anteriormente na CAT.A, nos textos de apresentação dessa GP os autores evidenciam que o material pode ser utilizado por diversos tipos de alunos, com diferentes propósitos de aprendizagem do português.

O objetivo desta obra é oferecer ao estudante de português uma **visão sucinta** e razoavelmente **abrangente da gramática portuguesa**. Tentamos atender a diferentes grupos de alunos, cada um com suas próprias necessidades: o iniciante, que pode não ter um amplo conhecimento de conceitos gramaticais e terminologia, mas precisa de um guia através da gramática da língua; o aluno intermediário-avançado, que aprecia um livro de referência claro nos momentos de dúvida; e o aluno independente ou adulto, que está estudando português não para fins acadêmicos, mas com outros objetivos em mente, como negócios ou viagens. Acima de tudo, nossa intenção foi produzir um **manual “amigável” com explicações concisas da gramática e exemplos compreensíveis retirados do uso atual do português**. Este último ponto é significativo, dada a nossa firme convicção de que a gramática não deve estar divorciada do uso. No entanto, **a natureza “essencial” deste tipo de publicação significa que fomos obrigados a usar frases ilustrativas curtas ou frases fora de contexto**. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv) [Tradução nossa]⁹⁰ [grifo nosso]

No trecho acima marcamos em negrito e ressaltamos agora o uso de algumas expressões como: “visão sucinta”, “abrangente”, “manual amigável”, “explicações concisas da gramática”, “exemplos retirados do uso atual do português”, no entanto, “uso de frases ilustrativas curtas ou frases fora de contexto”, pois compreendemos que esses enunciados deixam nítido para os possíveis usuários da GP o que se pode esperar e encontrar no material. Um manual abrangente (pois trata de duas variantes o PE e o PB) elaborado a partir de uma visão sucinta (ou seja, resumida, por se configurar como um manual) da gramática do português.

A partir das informações citadas e de nossa análise do que, e como é tratado o conteúdo gramatical na GP, caracterizamos esse material como um MD global (item 1). Nesse aspecto, até “mais” global que os demais MDs selecionados por nós nesta análise

⁹⁰ The aim of this work is to offer the student of Portuguese a succinct and reasonably comprehensive overview of Portuguese grammar. We have attempted to cater for different groups of students, each with their own needs: the beginner, who may not have an extensive knowledge of grammatical concepts and terminology yet requires a guide through the grammar of the language; the intermediate–advanced student, who appreciates a clear reference book in moments of doubt; and the independent or adult learner, who is studying Portuguese not for academic purposes but with other aims in mind, such as business or travel. Above all, we have aimed to produce a ‘user-friendly’ handbook with concise explanations of areas of grammar and comprehensible examples taken from current Portuguese usage. This latter point is significant, given our firm belief that grammar should not stand divorced from usage. Nevertheless, the ‘essential’ nature of this work means that we have been obliged to use short illustrative phrases or sentences out of context. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv)

uma vez que é a única GP que vai tratar do PE e PB; um LD digital (item 2), por suas características próprias de organização e disposição de conteúdo; e (item 3) uma GP. Apesar de se auto intitular “manual” algumas vezes e “gramática tradicional e funcional do português” em outras, entendemos que a abrangência e tipo de conteúdo desse material o caracterizam como uma GP de PLE.

O (4) e último ponto de nossa classificação: viés metodológico baseado na Gramática Tradicional – Funcional do português, foi admitido mediante ao que nos é informado pelo próprio material,

Apresenta uma descrição nova e acessível da linguagem que combina **gramática tradicional baseada na funcionalidade**. O livro apresenta as complexidades do português em seções curtas e legíveis. As explicações são claras e **livres de jargões**. Em todo o texto, **a ênfase está no português usado por falantes nativos de todo o mundo**. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. c) [Tradução nossa] [Grifos nossos]

E também por meio da análise dos procedimentos metodológicos observados no conteúdo da GP. A seguir veremos alguns exemplos de tal perspectiva metodológica nas 4 partes da gramática. Selecionamos para a Parte I e III o mesmo tema gramatical “*Subject Pronouns*” para que a comparação entre a abordagem do conteúdo fique mais evidente entre o que é disposto entre as variantes do português e também porque os conceitos elencados nessa seção serão referenciados pelo material nas disposições sobre o OI mais adiante.

Figura 45. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PE).

Observação válida para o PE. No PB o uso do “tu” está mais relacionado com variante regional do que a partir de uma perspectiva formal ou informal.

5.1.1 Subject pronouns^B

| | | | |
|-----------------------------|---------|---------------------------------|------|
| eu | I | nós | we |
| tu, você¹ | you | (vós), vocês¹ | you |
| ele, ela | he, she | eles, elas | they |

¹ Você and vocês are forms of address and not pronouns, but they are often used as subject pronouns, especially in Brazilian Portuguese.

Tu is only used when addressing friends, relatives and children. **Você** is a little more formal, but not formal enough to address either someone you have never met before or a superior, in which case you should use **o senhor** or a **senhora**.

Although **você** and **o senhor/a senhora** mean ‘you’ (2nd person sing.) in English, in Portuguese the verb must be in the third person singular. To help you understand why, imagine that you are in court addressing the judge, and you call him ‘Your Honour’: ‘Does Your Honour require further information?’ As you can see, you have used the third person singular for

Pronome ainda utilizado no PE, porém em desuso no PB contemporâneo.

Aplicação da regra em uma situação contrastiva da língua em uso

Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 43

Figura 46. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PE) 2.

the verb, but what you really meant was ‘you’. This is similar to the way that *ocê* and *o senhor/a senhora* work in Portuguese.

Tu és muito simpático.

You (sing.) are very kind.

Você/o senhor/a senhora é muito simpático/a.

You (sing.) are very kind.

Tratamento pronominal em desuso no PB não antiquado ou regional como afirmado pelo material.

Vós is in parentheses in the above table because it is now considered an old-fashioned or regional form of address, and is usually replaced by *vocês*. *Vocês* works as the plural of both *tu* and *você*. As above, although this form refers to the second person plural, the verb in Portuguese is in the third person plural:

Vós sois muito simpáticos. You (pl.) are very kind.

Vocês são muito simpáticos. You (pl.) are very kind.

Fonte: Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 43

Na Parte III referente ao PB, as disposições sobre os “*Subject Pronouns*” são:

Figura 47. GP.3 - Pronomes de Sujeito (PB)

B5.1.1 Subject pronouns

Tu and *vós* are hardly ever used in Brazil. They have been superseded by *você*, *vocês*, *o senhor* and its variants *a senhora*, *os senhores*, *as senhoras*. *Tu* may be used in some regions of the south and the northeast of Brazil, sometimes as an indefinite subject such as ‘one’, ‘anyone’, ‘a person’. If used, it is frequently combined with a verbal form in the third person singular, instead of second person. This is an extremely colloquial use of the pronoun and, as it is grammatically incorrect, it should be avoided.

Observações pertinentes dentro da proposta de contrapor o uso dos pronomes entre as duas variantes.

Afirmção de erro a partir gramática normativa.

Tu vai ao banco e todo mundo quer saber.

You go to the bank and everybody wants to know about it.

B5.1.1.1 As a rule, personal pronouns are more frequently used in Brazilian Portuguese than in European Portuguese.

Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 213

Nessa curta amostra de conteúdo é possível perceber que os informes da Parte III são elaborados a partir de um referencial gramatical normativo do PB. Por exemplo, não há um esclarecimento do “*a gente*” como pronome de terceira pessoa no lugar de “*nós*” em contextos mais informais da língua. Talvez este uso foi considerado como “jargão” ou errado de forma semelhante ao que foi afirmado sobre construções com o “*tu*” como sujeito indefinido combinado com a forma verbal singular de terceira pessoa. Sendo

assim, mesmo quando articulado a gramática “em uso” do PB, esta terá ressonâncias dos usos do PE e da gramática normativa que por vezes está distante de situações reais de comunicação da língua. Tal constatação configura a fundamentação do material mais como uma gramática normativa/tradicional do que um MD que prioriza as formas linguísticas a partir dos aspectos da comunicação da língua em uso.

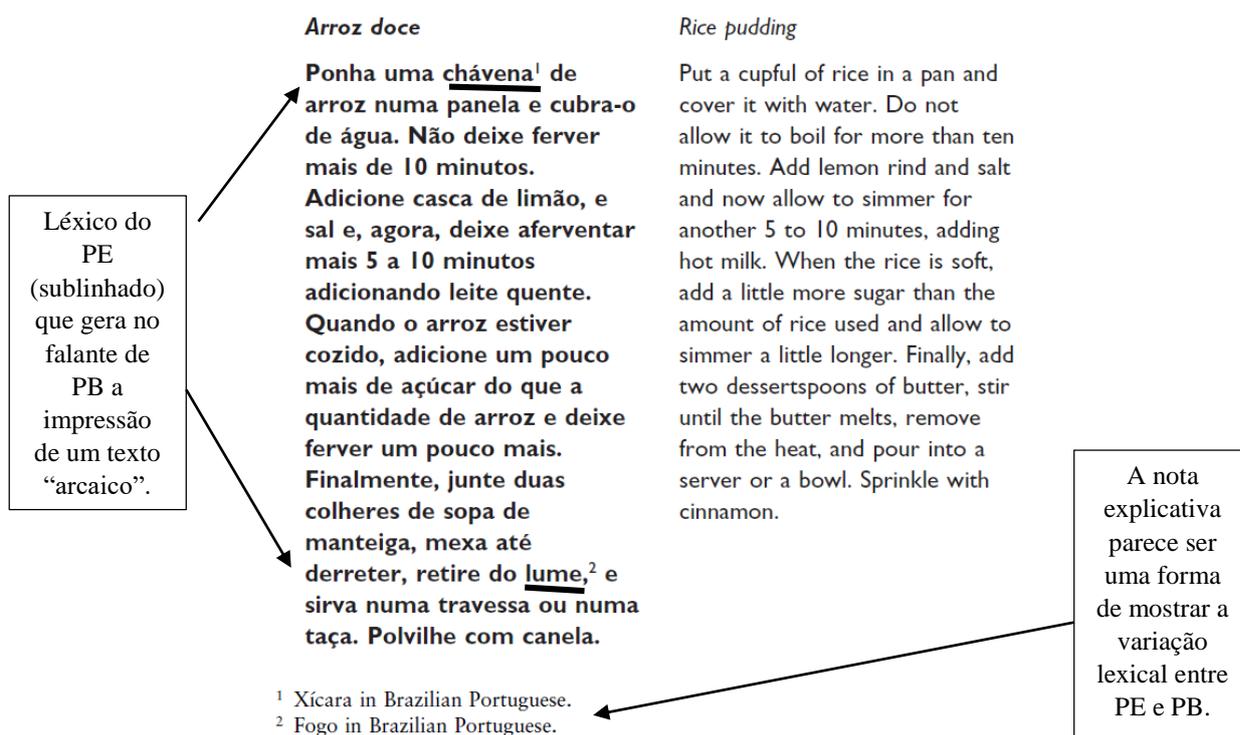
Quando fala sobre os princípios fundadores do aspecto funcional, a GP afirma que,

A Parte II, que trata das funções linguísticas, foi **amplamente inspirada nas diretrizes do Currículo Nacional para outras línguas**. Desta forma, temos também procurado responder às necessidades dos professores de português do ensino secundário. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv) [Tradução nossa]⁹¹

Ou seja, a Parte II é aquela que supostamente aborda expressões básicas com breves explicações e exemplos na forma de pequenos textos. O exemplo abaixo, de acordo com a GP, é comum em situações do tipo “fazer coisas (*Getting things done*)”. Ressaltamos que o excerto é enunciado pelo material como conteúdo do PB.

⁹¹ Part II which deals with language functions was largely inspired by National Curriculum guidelines for other languages. In this way, we have also endeavored to address the needs of teachers of Portuguese in secondary education. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xiv)

Figura 48. GP.3 - Funções Linguísticas: Getting things done (PB).



Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 170

A escolha do gênero textual (receita), nos parece assertivo visto que este se configura como um bom exemplo para situações instrucionais (de fazer coisas). Alguns léxicos utilizados no texto (sublinhados), no entanto, são incomuns para o falante de PB. Se um estrangeiro chegar ao Brasil e perguntar pela “chávena” ou “lume” em 2021, ele certamente não será entendido uma vez que são termos bem pouco conhecidos no PB. O que concluímos a partir dessa amostra de conteúdo é que os elaboradores escolheram selecionar um texto redigido no PE e aferiram a variante do PB apenas a nota explicativa ao final da receita. Tal escolha demonstra mais uma vez que essa gramática utiliza o PE como língua principal em sua abordagem considerando o PB como uma ramificação desta.

No que se refere à Parte IV (capítulo não presente na 1ª edição da GP), seu objetivo é:

“(…) a Parte IV contém aspectos culturais sobre as origens do português, seu papel como língua internacional e seu uso em formas de expressão artística como literatura, música e cinema. Essas amostras estão longe de serem extensas, o objetivo é apenas oferecer ao leitor um pouco do português como língua viva e instrumento de comunicação linguística e artística para cerca de duzentos milhões de falantes nativos espalhados pelo mundo. Em todos os

outros aspectos, nossos objetivos são os mesmos declarados na primeira edição. ” (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xviii) [Tradução nossa]⁹²

Esse é um capítulo muito pertinente para o contexto de ensino de PLE. Nele estão contidas informações históricas desde a colonização portuguesa e de como o português se espalhou pelo mundo, curiosidades sobre os aspectos culturais tanto de Portugal quanto do Brasil, além de dicas de insumos linguísticos como literatura, música e cinema do PE e do PB. Sobre esse aspecto a GP de fato cumpre seu objetivo de mostrar uma perspectiva viva da língua portuguesa.

Para finalizar a análise desta categoria, destacamos que não encontramos traços suficientes para categorizar a metodologia dessa GP em nenhuma das opções daquelas levantadas neste trabalho na seção (2.3). Alguns princípios do Método Gramática-Tradução podem ser reconhecidos, como: uso da gramática normativa como crivo de “certo e errado”, exposição de regras gramaticais gerais e estáticas e tradução. No entanto, também assumimos nesta análise que há um esforço e preocupação em fornecer aspectos sociais e culturais do português (Parte II e IV) que não estão previstos no Método. Sendo assim, o que identificamos foram características referenciais do Método Gramática-Tradução adaptados para uma visão mais funcional da língua (situações de uso, expressões mais faladas e etc.). Evidenciamos também que esta é uma gramática de PLE que traz uma proposta de ensino de português abrangente (que possa ser utilizado por alunos que queiram aprender um “português mais global”), o que pode explicar o filtro linguístico (priorizando o PE) utilizado sobre o que é “cabível” de ser ensinado na GP.

➤ **CAT. C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI**

Na Parte I que trata da gramática do PE, o OI é mencionado dentro do item relativo aos *Indirect Object Pronouns* da seguinte forma:

⁹² We have added Part IV, which contains cultural notes on the origins of Portuguese, its role as an international language, and its use in forms of artistic expression such as literature, music and film. These notes are far from being extensive. Their objective is merely to offer the reader a taster of Portuguese as a living language, and an instrument of linguistic and artistic communication for nearly two hundred million native speakers scattered around the world. In all other regards, our objectives are the same as stated in the first edition. (HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. xviii)

Figura 49. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE)

5.1.3 Indirect object pronouns^B

| | | | |
|------------|----------------------|-------------|------|
| me | me | nos | us |
| te | you | vos | you |
| lhe | him, her, it, you | lhes | them |

5.1.3.1 As with the direct object pronoun, the indirect object pronoun is linked to the verb by a hyphen and is placed after it in affirmative sentences, commands, questions not introduced by an interrogative and after co-ordinating conjunctions:

'Dê-me o dinheiro!', disse o ladrão.
'Give *me* the money!', said the thief.

Eu dei-lhe a carteira.
I gave *him* the handbag.

Deste-lhe mesmo? Sim, dei-a.
Did you really give it to *him*? Yes, I did (give it).

No PE os pronomes de OI fazem ligação com o verbo apenas com hífen.

Exposição de conteúdo gramatical a partir do conceito de *noticing* da Gramática como Produto.

Exemplos próprios da variante do PE.

Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 49

Figura 50. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE) 2.

5.1.3.2 But it precedes the verb in negative and interrogative sentences, and after certain adverbs, just as the direct object pronoun (see above, 5.1.2.2):

Não lhes digas que eu estive aqui.
Don't tell *them* I was here.

Quem te deu essa ideia?
Who gave *you* that idea?

Eles sempre me incomodam muito.
They always upset *me* deeply.

5.1.4 Contraction of the direct and indirect object pronouns

When direct and indirect object pronouns appear in the same sentence, they can be contracted. The indirect object pronoun precedes the direct object pronoun:

Regra válida para PE e PB.

Regra válida somente para o PE.

Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 49

Figura 51. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PE) 3.

| | | | | |
|------------|------|-------------|--------|---------------|
| me + o = | mo | nos + o = | no-lo | (see 5.1.2.3) |
| me + a = | ma | nos + a = | no-la | |
| me + os = | mos | nos + os = | no-los | |
| me + as = | mas | nos + as = | no-las | |
| te + o = | to | vos + o = | vo-lo | |
| te + a = | ta | vos + a = | vo-la | |
| te + os = | tos | vos + os = | vo-los | |
| te + as = | tas | vos + as = | vo-las | |
| lhe + o = | lho | lhes + o = | lho | |
| lhe + a = | lha | lhes + a = | lha | |
| lhe + os = | lhos | lhes + os = | lhos | |
| lhe + as = | lhas | lhes + as = | lhas | |

Ele deu-me o livro. Ele deu-mo. He gave it to me.

Ele deu-te a revista. Ele deu-ta. He gave it to you.

Ele deu-lhe os sapatos. Ele deu-lhos. He gave them to him/her.

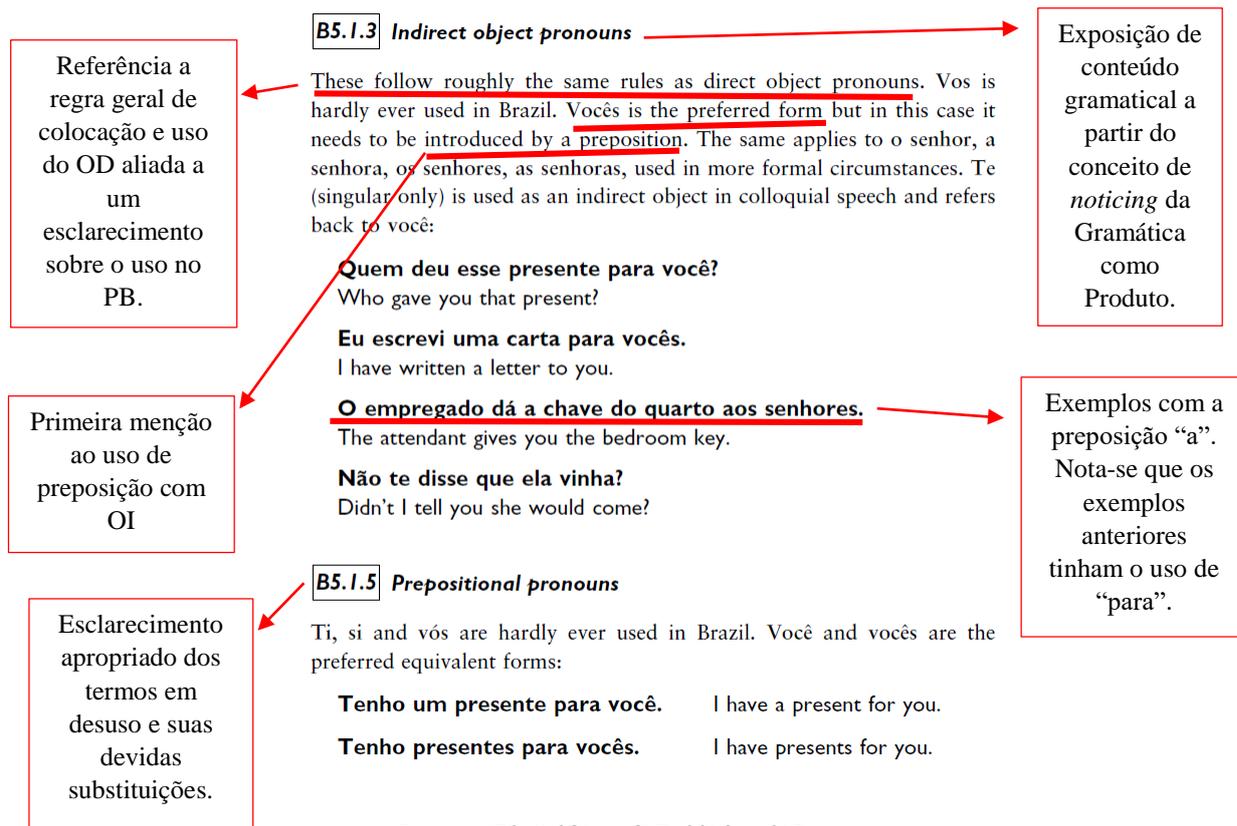
Ele deu-nos a caneta. Ele deu-no-la. He gave it to us.

Ele deu-vos os discos. Ele deu-vo-los. He gave them to you.

Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 50

Vamos observar agora como o OI é discorrido na Parte III relativa ao PB.

Figura 52. GP.3 - Indirect Object Pronouns (PB).



Fonte: HUTCHINSON; LLOYD, 2016, p. 215

A primeira observação que gostaríamos de evidenciar ao analisarmos sobre o conceito de OI apresentado e o tipo de perspectiva de gramática utilizado nessa GP é o de que, nesta gramática, adotou-se um conceito sobre as construções com OI no PB a partir de um modelo normativo reducionista de que a única diferença entre o complemento de OD e OI é o uso de preposição, e mesmo assim, percebemos que a explicação sobre o uso das preposições ficou vago. Ainda dentro dessa questão (conceito de OI) ao propor a abordagem das duas variantes (PE e PB), presumimos encontrar nesta gramática pontos e contrapontos do OI como aqueles observados no item (3.3.2) desta pesquisa, que discorrem sobre as marcantes diferenças nas construções de OI entre PE e PB como a tendência do PB de substituir a preposição “a” por “para” ou a perda gradativa das formas cliticadas de 3ª pessoa “*lhe/lhes*” pelas formas tônicas dos pronomes nas construções preposicionadas do complemento a/para *ele/ela/eles/elas*, ou pela forma pronominal nula (BERLINCK, 1997). Características estas, próprias do PB.

O segundo ponto é relacionado às sínteses explicativas. Nelas são abordados forma e uso (através de alguns comentários e exemplos), mas as referências sobre a variedade do PB que aparecem na Parte I e Parte III não são claras e dificultam a compreensão do conteúdo. Além disso, os exemplos abarcam apenas o uso mais formal

(monitorado) do português. Há poucas referências quanto à estrutura do uso mais frequente e informal dos pronomes indiretos.

Por último, concebemos que essa GP, até mesmo na Parte III, que intenta abarcar as funcionalidades da língua, é elaborada apenas de acordo com o conceito de *noticing* da perspectiva de gramática como produto (BATSTONE, 1994). Ainda que o material coloque em segmentos separados diálogos ou textos para contextualizar a gramática e dedique um capítulo todo para falar sobre aspectos culturais do português, ao realizar as sínteses das formas gramaticais todas essas informações não são cruzadas de maneira a agregar esses conhecimentos e compor um sistema linguístico interdependente.

Em resumo, esse é um MD interessante para ser utilizado como insumo para aulas de PLE. Acreditamos que há várias lacunas sobre as formas e usos do PB, entretanto, outras GPs têm lacunas em relação a variedade do PE.

5.3.1 Síntese da Análise da GP.3

No quadro a seguir, pode ser visualizada a síntese da análise da GP.3:

Quadro 6. Síntese da Análise da GP.3 - Portuguese An Essential Grammar

| <i>Categorias da GP</i> | <i>Línguas Utilizadas na GP</i> | <i>Viés Metodológico</i> | <i>Abordagem gramatical do OI</i> |
|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|--|
| MD global, do tipo LD e GP. | Inglês e Português (PE e PB). | Método Gramática-Tradução. | Exposição do conteúdo a partir da gramática normativa do português e conceito de <i>noticing</i> da perspectiva de Gramática como Produto. |

Fonte: Elaboração Própria

5.4 GP.4 - Gramática Básica do Português Brasileiro

A obra *Gramática Básica do Português Brasileiro (2018)*, é uma publicação da editora *Difusión* e foi elaborada por Ana Paula Huback, José Antonio Castellanos-Pazos e Ricardo Antônio Moreira.

➤ **CAT. A: Elementos da organização da obra**

Esta gramática tem três itens introdutórios: índice⁹³, apresentação, organização e funcionamento da GP. Os capítulos (7 no total), são nomeados a partir de nomenclaturas estruturais e discutem, segundo a GP, os principais aspectos do sistema gramatical do PB. Esses capítulos, assim como as seções e subseções pertencentes a cada um deles, são

⁹³ O Índice completo pode ser encontrado no (Anexo 5) desta dissertação.

marcados por cores distintas. Os capítulos são organizados em seções e, em cada uma delas, são apresentados explicações e exercícios (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018). Os recursos gráficos como cores, quadros, imagens, grifos no texto (cores, sublinhados, negrito e itálico) cumprem funções específicas de identificação e significado dentro do funcionamento geral do material⁹⁴. Ao final da gramática pode se encontrar uma tabela de verbos conjugados, as respostas dos exercícios e um índice temático completo.

No texto de apresentação da GP, são apresentados o público alvo e o nível de aprendizagem aos quais o material se destina, os conceitos utilizados na elaboração do conteúdo gramatical descritivo, exercícios de automatização dessas estruturas e o contexto educativo do MD.

A partir do que é descrito nos textos de apresentação os objetivos dessa GP são:

- Ter sua utilização destinada para “(...) estudantes da variante brasileira do português como língua estrangeira, nos níveis elementar e intermediário” (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 10);
- Ser uma descrição clara, útil e operativa do funcionamento dos aspectos gramaticais do PB;
- Expor (tanto na descrição das estruturas quanto nos exercícios) as regras gramaticais do PB sempre levando em considerando o significado e uso real das formas apresentadas (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018);
- Utilizar elementos figurativos para auxiliar e facilitar a compreensão dos significados gramaticais (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018),
- Trazer uma descrição minuciosa, prática e confiável das formas gramaticais (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018);
- Apresentar o PB de maneira que seja estabelecido um diálogo e entendimento entre o português monitorado e o não monitorado (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018);
- Viabilizar instruções gramaticais com poucos termos técnicos e vocabulário adequado ao nível indicado, além de esquemas e amostras de língua que acompanhem as explicações e ilustrações sempre considerando

⁹⁴ A organização e funcionamento da GP pode ser encontrada no Anexo 4 deste trabalho.

a perspectiva do(a) estudante (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018);

- Propiciar amplas opções de exercícios centrados no significado da língua para a automatização, interpretação e produção, bem como de correção dos erros da interlíngua que os (as) alunos (as) possam ter (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018).

A partir de tais objetivos, o contexto de ensino indicado pela gramática é o de que, este instrumento pedagógico é eficaz para a aprendizagem autônoma dos (as) alunos (as) de níveis elementar e intermediário, estudantes autodidatas e pessoas que não estejam matriculadas em cursos regulares de PLE. Apesar desse foco, a GP também se preconiza útil para qualquer estudante com um domínio mais avançado do PB pois apresenta os problemas mais típicos e recorrentes da gramática do português (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018).

Além de seus nomes e sobrenomes, não há outras informações na GP sobre os autores. Sendo assim, recorreremos à Plataforma de Currículo Lattes para obter essas informações.

Ana Paula Huback⁹⁵ possui Mestrado e Doutorado (com Doutorado Sanduíche na *University of New México*) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atua, desde 2010, como professora de PLE na *Colombia University*, em Nova York, EUA. A autora também é colaboradora do Instituto Anísio Teixeira e trabalha na elaboração do Celp-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Sua pesquisa é na área de Linguística Cognitiva, com o objetivo de entender como o uso das estruturas linguísticas afeta sua representação mental e desencadeia processos de variação e mudança linguística. Além do MD “Gramática Básica do Português Brasileiro”, Huback publicou em 2015, um segundo LD intitulado “Brazilian Portuguese Pronunciation”.

José Antonio Castellanos-Pazos não pode ser encontrado na Plataforma Lattes, no entanto, averiguamos a partir do site da *Columbia University*⁹⁶ que o autor é Diretor do programa de Língua Portuguesa no Departamento de Culturas Latino Americanas e Ibérica, atuando também como professor *Senior* de português na *Columbia University*, NY. Os cursos oferecidos por Pazos na academia são sobre a língua portuguesa e

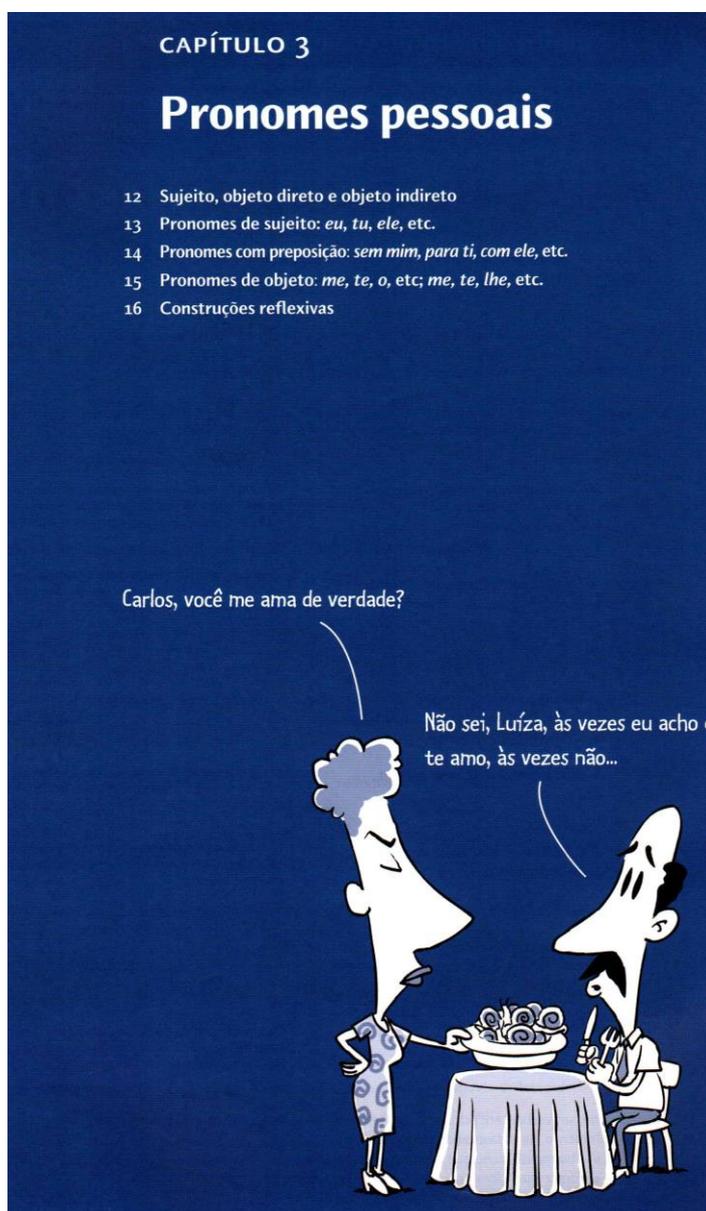
⁹⁵ Consulta realizada em <http://lattes.cnpq.br/9786107778832225>. [Acesso: 30/06/2022]

⁹⁶ Consulta em <https://laic.columbia.edu/content/jose-antonio-castellanos-pazos> [Acesso: 30/06/2022]

espanhola.

O que mais nos chamou atenção nos elementos de organização dessa GP, foi a habilidade dos elaboradores em agregar a um MD do tipo GP tantos elementos gráficos e textuais, os quais realmente facilitam a leitura e compreensão do material. Nota-se também através do texto de apresentação e na abertura de cada capítulo (todos os capítulos começam com uma pequena charge bem-humorada exemplificando o uso do tema geral que será abordado) que há realmente um esforço para aliar aspectos tanto da forma quanto do significado da língua. Veja abaixo a charge que abre o Capítulo 3 sobre pronomes pessoais.

Figura 53. GP.4 -. Charge do Capítulo sobre Pronomes Pessoais



Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 71

Sobre a ordem dos capítulos e sequência de ensino, esta organização se assemelha muito com aquela vista na GP.2. Novamente ressaltamos que este tipo de disposição dos elementos gramaticais tem uma lógica de ordenação dos termos coerente com a estrutura das construções no PB, coerência essa, que facilita o aprendizado e a compreensão do usuário do material. Contudo existem distinções quanto ao que é abordado dentro dos capítulos.

Focaremos nossa atenção na composição do Capítulo 3 pois nele estão contidas as explicações e exercícios referentes ao OI, foco desta pesquisa. A seguir o fragmento do índice que traz os tópicos desse segmento:

Figura 54. GP.4 - Conteúdo Programático do Capítulo sobre Pronomes Pessoais

| CAPÍTULO 3 Pronomes pessoais | |
|-------------------------------------|---|
| 72 | 12. Sujeito, objeto direto e objeto indireto |
| 72 | A Sujeito, objeto direto e objeto indireto |
| 74 | 13. Pronomes de sujeito: <i>eu, tu, ele, etc.</i> |
| 74 | A Formas: <i>eu, tu, ele, etc.</i> |
| 75 | B Presença e ausência de pronomes. <i>Nós vs. a gente</i> |
| 76 | 14. Pronomes com preposição: <i>sem mim, para ti, com ele, etc.</i> |
| 76 | A Formas |
| 77 | B Contrações de preposições e pronomes: <i>comigo, dele, nela, etc.</i> |
| 79 | 15. Pronomes de objeto: <i>me, te, o, etc.; me, te, lhe, etc.</i> |
| 79 | 15.1. Pronomes de objeto no discurso monitorado |
| 79 | A Formas dos pronomes de objeto direto no discurso monitorado: <i>me, te, o, etc.</i> |
| 80 | B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso monitorado: <i>me, te, lhe, etc.</i> |
| 82 | C Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Regra geral: <i>Eu a vi na praia.</i> |
| 83 | D Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Exceções: <i>Vi-a na praia. / Vou vê-la na praia.</i> |
| 85 | 15.2 Pronomes de objeto no discurso não-monitorado |
| 85 | A Formas dos pronomes de objeto direto no discurso não-monitorado: <i>me, te, você, etc.</i> |
| 86 | B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso não-monitorado: <i>me, para ela, para a gente, etc.</i> |
| 87 | C Colocação dos pronomes de objeto no discurso não-monitorado: <i>Ela me viu ontem. / Vi ela ontem.</i> |
| 88 | D Omissão pronominal no discurso não-monitorado: <i>Aquele vestido é lindo. Quero comprar para mim.</i> |
| 89 | 16. Construções reflexivas |
| 89 | A Construções reflexivas: <i>Eu me chamo Luana. / Ela não está se sentindo bem.</i> |
| 90 | B A reciprocidade pronominal: <i>Nós nos conhecemos. / Eles se amam.</i> |
| 91 | C Construções impessoais com <i>se</i> : <i>Aluga-se uma casa. / Fala-se espanhol.</i> |

Abordagem sobre quais funções os pronomes podem exercer em uma sentença do PB.

Fragmentação entre abordagem do uso do termo em discurso monitorado e não monitorado.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 6

Uma singularidade a ser considerada é a abordagem, antes de mais nada, sobre quais funções (Sujeito, OD e OI) os pronomes podem ocupar em uma oração do PB. Entendemos que abrir o capítulo desta maneira, tem o potencial de melhor situar o aluno sobre os aspectos composicionais de construções no português e ajudá-lo a compor um raciocínio lógico entre funções sintáticas isoladas e o sentido maior que elas fazem dentro de um todo. Além disso, outra especificidade dessa GP é a escolha de ter seções

específicas para a descrição dos pronomes de objeto em discurso monitorado e não-monitorado.

➤ **CAT. B: Referências de Categoria e Metodologia da GP**

Concebemos a classificação geral desse material da seguinte maneira:

- (1) MD global.
- (2) MD do tipo LD.
- (3) GP.
- (4) Viés metodológico a partir da Abordagem Comunicativa e Linguística Funcional.

Que esse é um MD global do tipo LD, disso não há dúvidas, a própria apresentação traz um direcionamento do uso da GP para todos aqueles que desejam aprender o PB como LE, e sua composição física, é tipicamente de um LD. Assim sendo, falaremos mais detalhadamente sobre o ponto (3), pois essa, apesar de ser uma gramática, traz elementos novos que não encontramos nos demais materiais analisados nesta pesquisa, é o ponto (4) para desenvolver mais profundamente sobre os aspectos metodológicos da GP.

Ao lermos os conceitos expostos no texto da apresentação do material, princípios como descrição gramatical baseada no significado e uso, variabilidade linguística, diálogo entre o português monitorado e o não-monitorado, instruções gramaticais com poucos termos técnicos, amostras de língua elaboradas para melhor se encaixarem a perspectiva do(a) estudante e elaboração de exercícios centrado no significado apresentando contextos reais da língua em uso, e averiguarmos na exposição dos conteúdos gramaticais tais preceitos, concebemos que essa GP utiliza um viés metodológico em consonância com a Abordagem Comunicativa e preceitos da Linguística Funcional, pois enfoca tanto o conceito de competências comunicativas, quanto de uma gramática que trata a língua como um conjunto indissociável de forma e sentido.

A fim de comprovarmos nossa indicação em vias de fato, selecionamos os seguintes excertos da GP:

Figura 55. GP.4 - Colocação dos pronomes de objeto no discurso não-monitorado

C Colocação dos pronomes de objeto no discurso não-monitorado: Ela me viu ontem. / Vi ela ontem.

- No discurso não-monitorado, os pronomes **me, te, nos** são colocados antes do verbo principal. Todos os demais são colocados depois do verbo principal:
 - Faz tanto tempo que eu não vejo o Marcos.
 - É mesmo? **Vi ele** ontem.
 - Encontrei com a Maria ontem e ela **me** disse que **quer nos** ver. Ela **convidou a gente** para ir à casa dela.
- Faz tanto tempo que eu não vejo o Marcos.
 - É mesmo? **Ele vi**-ontem.
- Encontrei com a Maria ontem e ela **disse-me** que **quer ver-nos**. Ela **a gente**-convidou para ir à casa dela.

- Geralmente, se um verbo tem dois objetos, o objeto indireto é substituído por um pronome, mas o complemento de objeto direto (sem pronome) permanece. A ordem mais natural é pôr o objeto direto depois do verbo e logo a seguir o indireto:

| SUJEITO + VERBO | OBJETO DIRETO (SEM PRONOME) | PRONOME DE OBJETO INDIRETO |
|-----------------|-----------------------------|----------------------------|
| Vamos comprar | um sapato novo | para ela? |
| Eu já entreguei | aquela caixa | a ele. |
| Quero dar | um smartphone | para você. |
- Quando, no entanto, há dois objetos e o objeto indireto é **me, te** ou **nos**, ele é colocado antes do verbo principal:

| SUJEITO + PRONOME DE O.I. + VERBO PRINCIPAL | OBJETO DIRETO (SEM PRONOME) |
|---|--------------------------------|
| Quero te dar | um smartphone. |
| Alguém me empresta | uma roupa para ir a uma festa? |

Explicação do discurso não-monitorado não como um "erro", mas sim como uma situação diferente de uso (informal).

Regras de uso das construções de OD e OI em variantes não-monitoradas.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 82

Figura 56. GP.4 – Construções Reflexivas.

16. Construções reflexivas

A Construções reflexivas: Eu me chamo Luana. / Ela não está se sentindo bem.

- Nas construções reflexivas, sujeito e pronome de objeto (direto ou indireto) referem-se à mesma pessoa. Quando conjugamos um verbo de maneira reflexiva, os efeitos desse verbo incidem sobre o próprio sujeito que fala:
 - CONSTRUÇÕES REFLEXIVAS:**
 - Camila está se arrumando para ir à festa.
 - Eu me vesti muito rápido para conseguir pegar o ônibus.
 - SUJEITO E OBJETO COINCIDEM:**
 - Camila-está-arrumando-Camila.
 - Eu-vesti-a-mim-mesmo(a).
- Os pronomes que usamos na conjugação reflexiva são:

| SUJEITO | PRONOME | VERBO |
|------------|---------|------------|
| eu | me | divirto |
| tu | te | divertes |
| você | se | diverte |
| ele, ela | se | diverte |
| a gente | se | diverte |
| nós | nos | divertimos |
| vocês | se | divertem |
| eles, elas | se | divertem |
- Alguns verbos são reflexivos ou não dependendo da região, como é o caso de **deitar-se, levantar-se, levantar-se** e **secar/secar-se**. Os verbos abaixo geralmente são usados como reflexivos em todos os dialetos (embora possa haver variação):

| | | | | |
|--------------|--------------|----------------|---------------|--------------|
| aborrecer-se | ausentar-se | divertir-se | lembrar-se de | preocupar-se |
| agachar-se | *arrumar-se | *enganar-se | maquiar-se | queixar-se |
| ajoelhar-se | *chamar-se | esquecer-se de | *parecer-se | suicidar-se |
| alegrar-se | chatear-se | formar-se | pentear-se | vestir-se |
| aproximar-se | *despedir-se | lamentar-se de | *perguntar-se | zangar-se |

Explicação sobre o uso e significado do OI em construções reflexivas.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 89

Figura 57. GP.4 - Proposta de Exercício sobre Ortografia

4 Nas mensagens de texto abaixo, a escrita do português foi abreviada. Você pode usar a ortografia padrão para decifrar as mensagens?

Proposta de atividade com linguagem informal (digital) e padrão.

The image shows five smartphones arranged in a cluster, each displaying a text message with abbreviations. The messages are numbered 1 through 5. Message 1: 'Kerida, td bem com vc? Vms sair hj a noite?'. Message 2: '3.PF, vc pod mandar o livro p/ mim?'. Message 3: 'Qdo vc chega? T ligo + tarde.'. Message 4: 'To c/ sdds.'. Message 5: 'Kero t falar uma coisa mto importante. Me liga dps.'. Each message has a checkmark and a space for the student to write the full form. A box on the left contains the text 'Proposta de atividade com linguagem informal (digital) e padrão.' and an arrow points from the number 4 in the question to the box.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 274

Podemos Podemos notar através dos exemplos acima que essa GP, apesar de não trazer textos que argumentem especificamente sobre variação linguística e dialetos do PB como é o caso da GP.2, trata esse conceito diversas vezes ao longo de seus conteúdos (figura 55 e 57), além de dedicar seções específicas para falar sobre o discurso não-monitorado (figura 55), que também tem suas regras de uso, e propor exercícios com uma linguagem atual (figura 57), a linguagem digital, que é de fato utilizada no dia a dia dos brasileiros e é relevante para contextos de ensino de PLE.

Concebemos que tais características atuam nos conceitos tanto de aluno aprendente de língua como pessoa em processo de socialização humanizadora, pois, ao dar esse tipo de tratamento e representação da LE (múltipla), não como erro, mas sim como variantes do PB, colabora com o rompimento de estigmas e preconceitos linguísticos muito presentes (ainda) no Brasil e disseminados no exterior, expondo um tipo de conhecimento que vai muito além dos aspectos descritivos gramaticais do PB.

Outra característica que gostaríamos de ressaltar é a utilização dos recursos gráficos, como figuras e fotografias aliados aos significados e situações de uso das

construções do PB, característica esta que vai auxiliar o aluno no entendimento do conceito estrutural que pretende-se transmitir/ensinar.

Destacamos nesta categoria de análise também, que é muito pertinente ao contexto de ensino de LE, perceber ao analisar um MD, que aquele é um material criado a partir de experiências e adaptações reais de ensino, como é o caso da GP.4.

Agradecemos, primeiramente, àqueles que são a **origem desta nossa jornada: nossos alunos e alunas**, que, durante seu processo de aprendizagem do português, nos deram o manuscrito sobre como ensinar bem essa língua. ” (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 4) [Grifos nossos]

Como professoras atuantes, sabemos que existem conceitos do ensinar e aprender que só são adquiridos na “experiência do ensinar”. Essa GP apresenta uma proposta de ensino de gramática que realmente cumpre com o que os autores propuseram na apresentação do MD.

O português brasileiro tem percorrido um longo caminho no qual seus falantes lutam, cada vez com mais força, para se libertarem das amarras que querem confina-lo a moldes normativos de uma língua idealizada e conservadora. Ele é o fruto da contribuição cultural de todos os povos que fazem parte da nossa história e **é um idioma que está sempre mudando e sendo mudado por seus usuários**. Com esse caráter multifacetado e de constante mudança, é de se estranhar que os **livros didáticos do português brasileiro como língua estrangeira ainda apresentem a gramática prescritiva quase que exclusivamente como o único parâmetro a ser seguido no ensino da língua**. Esta obra que aqui se apresenta **nasceu do desejo de delinear uma alternativa linguística mais moderna e compatível com a realidade do português culto falado e escrito no Brasil**. Aqui se oferecem explicações claras e didáticas para os tópicos gramaticais, bem como exercícios em que **o aluno é convidado a se pôr dentro de situações comunicativas**. ” (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 4) [Grifos nossos]

Em outras palavras, os autores e também professores (como confirmado na CAT.A), precisaram de um material sobre a gramática do PB que fosse viável e adequado para o ensino de PLE e encontraram apenas LDs de PLE que ainda apresentavam “(...) a gramática prescritiva quase que exclusivamente como o único parâmetro a ser seguido no ensino da língua. ” Esse tipo de afirmação não é incomum entre professores e até mesmo dentro de publicações mais recentes de MDs de PLE como é o caso dessa e da GP.2.

Com relação ao contexto de ensino-aprendizagem a GP esclarece.

A Gramática Básica do Português Brasileiro (GBPB), por sua facilidade de uso e consulta, é um **instrumento eficaz para a aprendizagem autônoma** dos (as) **alunos (as) de níveis elementar e intermediário**. Apesar desse foco, **a GP também é útil para qualquer estudante com um domínio mais avançado do português brasileiro**, porque apresenta de forma inovadora os

problemas mais típicos e recorrentes da gramática do português brasileiro, bem como proporciona explicações mais concretas das regras gramaticais. Por sua clareza de explicações e praticidade de exercícios, **a GBP também pode ser usada por estudantes autodidatas e pessoas que não estejam matriculadas em cursos regulares de português.** Nesse caso, a chave de respostas dos exercícios e as tabelas de verbos serão especialmente úteis. ” (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 10) [Grifos nosso]

Deixando nítido o lugar que tenta ocupar dentro de um contexto específico do aprender, a aprendizagem autônoma. Tal tipo de planejamento é importante pois pressupõe que na elaboração do MD, o mesmo deverá ser suficiente para que aquele conhecimento seja adquirido. Assim, esta é uma gramática de PLE que se propõe a ser acessível, descomplicada e “utilizável”.

A partir desses conceitos entendemos que essa gramática tem um viés de metodologia acordado com vários princípios da Abordagem Comunicativa assim como da Linguística Funcional no tratamento linguístico, pois, aborda o ensino da LE a partir de sua construção funcional e seu processamento mental (forma + sentido).

➤ **CAT. C: Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI**

As explicações sobre as regras gramaticais (do discurso monitorado e não-monitorado) de uso e colocação dos pronomes de OI estão expostas no Capítulo 3 da GP.

Como dito anteriormente, esse capítulo é aberto com uma síntese sobre o uso dos pronomes e suas funções dentro de uma oração do PB. Nessa revisão informações gerais como aquelas relativas ao tipo de ligação que o OI terá com o verbo, uso ou não de preposição, a quem os argumentos de OD e OI podem se referir são alguns dos temas de abertura do conteúdo sobre pronomes.

A abordagem efetiva do OI é feita no subitem 15. B, C e D para falar do discurso monitorado, e, 15.2 B e D, para a exposição da forma e uso no discurso não-monitorado. As sintetizações do pronome de OI monitorado descrevem aspectos gramaticais como a ligação do complemento de OI com o verbo, as formas e usos dos pronomes de sujeito e objeto e a regra geral de colocação do termo na oração. Na seção do discurso não-monitorado foca-se na variante da fala e nas substituições dos pronomes de OI por “*Para mim/ você/ele/ela*” e trata do uso majoritário da preposição “*para*” em detrimento de “*a*” ficando esta segunda para situações de escrita e fala mais formais. Veja a seguir os trechos que se ocupam dessas instruções na GP:

Figura 58. GP.4 - Formas dos Pronomes de OI no Discurso Monitorado

B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso monitorado: *me, te, lhe, etc.*

Objetos indiretos são complementos ligados a verbos através de uma preposição:

- *Márcia vai dar um presente de Natal para a mãe.*
- *Para quem Márcia vai dar um presente de Natal? Para a mãe.*
- *Não se esqueça de entregar esse livro ao porteiro do edifício.*
- *A quem entrego o livro? Ao porteiro do edifício.*

O verbo *dar* requer preposição (*para*), por isso o seu complemento (*para a mãe*) é um objeto indireto. Esse verbo responde a pergunta: *para quem?*

O verbo *entregar* requer preposição *a*, por isso o seu segundo complemento (*ao porteiro do edifício*) é um objeto indireto. Esse verbo responde a pergunta: *a quem?*

No discurso monitorado, os pronomes usados para substituir objetos indiretos são os seguintes:

| | FORMAS SINGULARES | FORMAS PLURAIS |
|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| PRONOMES DE SUJEITO | <i>eu tu você ele ela</i> | <i>nós vocês eles elas</i> |
| PRONOMES DE OBJETO | <i>me te lhe lhe lhe</i> | <i>nos lhes lhes lhes</i> |

O uso de alguns desses pronomes na língua falada não é frequente. Em geral eles são mais usados na língua escrita monitorada:

Uma mulher sentada no degrau. O guarda lhe fala que ali não pode ficar.
 ("Mínimos, múltiplos, comuns" p. 141. João Gilberto Noll.)

[*Lhe* é o pronome de objeto que substitui *uma mulher*.]

Não, não me venha dizer que em Portugal não entendem o que escrevemos. (...) Mas o que nos propõe é outra coisa: é correção, é conserto de pronomes, é a revisão do caçanje brasileiro que fere o bom ouvido peninsular.
 ("Carta de um Editor Português" p. 192, Rachel de Queiroz.)

[*Me* é o pronome de objeto indireto que substitui *Rachel de Queiroz*]
 [*Nos* é o pronome de objeto indireto que substitui *os brasileiros*]

15.2. Pronomes de objeto no discurso não-monitorado

Tipo de ligação que o OI faz com o

Perguntas "teste" comumente utilizada para confirmação da classificação do OI.

Varição do discurso não-monitorado.

Exposição de conteúdo gramatical a partir do conceito de *noticing* da Gramática como Produto.

Descrição que mostra duas Prep. "a" e "para" como marcadoras de OI.

Uso do pronome átono na língua monitorada.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 80.

Figura 59. GP.4 - Colocação dos Pronomes de Objeto no Discurso Monitorado: Regra Geral

C Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Regra geral: *Eu a vi na praia.*

A regra geral do português brasileiro é a colocação do pronome antes do verbo principal:

- *Eu me apaixonei por Gisele desde o primeiro momento...* [Só há um verbo, então o pronome é colocado antes dele.]
- *Meus amigos tinham me dito que ela era estranha.* [Há dois verbos, mas *tinham* é o auxiliar e *dito* é o principal, por isso o pronome é colocado antes de *dito*.]
- *Eu queria lhe dar um anel de noivado logo no primeiro mês de namoro.* [Há dois verbos, mas *queria* é o auxiliar e *dar* é o principal, por isso o pronome é colocado antes de *dar*.]
- *Um dia ela conheceu outro homem. Ele a convidou para sair e os dois desapareceram juntos.* [Só há um verbo, então o pronome é colocado antes dele.]

Exposição de conteúdo gramatical a partir do conceito de *noticing* da Gramática como Produto.

Regra Geral (normativa) no discurso monitorado

Aplicação da regra em exemplos com descrições sintáticas.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 82.

Figura 60. GP.4 - Colocação dos Pronomes de OD e OI no Discurso Monitorado: Exceções.

D Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Exceções: Vi-a na praia. / Vou vê-la na praia.

■ O pronome de objeto nunca pode ser a primeira palavra de uma frase. Para evitar que isso aconteça, utiliza-se um hífen no fim do verbo e põe-se o pronome depois:

- Um dia vi Gisele na rua. **Convidei-a** para sair. *A convidei para sair.*
- **Disseram-me** que ela era estranha. *Me disseram que ela era estranha.*
- **Dei-lhe** um anel de diamantes e a pedi em casamento. *Lhe dei um anel de diamantes e a pedi em casamento.*
- Chegou o dia do casamento e lá estávamos nós dois, nervosos. **Vi-a** tão linda e fiquei muito feliz. *A vi tão linda.*

■ Nos casos acima também é possível mencionar o sujeito do verbo e manter o pronome antes do verbo:

- **Eu a** convidei para sair.
- **Eles me** disseram que ela era estranha.
- **Eu lhe** dei um anel de diamantes e **lhe** pedi em casamento.
- **Eu a** vi tão linda e fiquei muito feliz.

■ Quando uma frase afirmativa ou negativa tem um verbo no infinitivo e um pronome de objeto direto de terceira pessoa (**o, a, os, as**), exclui-se o **r** do verbo e o pronome se transforma em **lo, las, los** ou **las** e é adicionado ao fim do verbo através de um hífen:

- Naquele dia, Francisco estava muito cansado, mas ainda precisava fazer muitas coisas. Não havia frutas em casa, e ele não queria ir ao mercado **comprá-las**, mas acabou tendo que ir. [*as-comprar*]
- Havia um refrigerante novo no supermercado e ele também queria **bebê-lo**. [*o-beber*]
- Ele comprou uma garrafa e já ia **abri-la**, quando, de repente, seu telefone tocou. [*ia-a-abrir*]

■ O mesmo acontece quando há dois verbos e o segundo está no infinitivo:

- Francisco viu um quadro lindo. Ele **queria comprá-lo**.
- Ele **ia colocá-lo** na sala de jantar, mas viu que era muito caro.

■ Quando essas mudanças ocorrem, os verbos seguem as mesmas regras de acentuação gráfica das palavras oxítonas:

Verbos terminados em **-ar**: acento agudo – *marcá-la(s), cantá-lo(s)*
 Verbos terminados em **-er**: acento circunflexo – *vivê-la(s), trazê-lo(s)*
 Verbos terminados em **-ir**: sem acento – *dividí-la(s), ferí-lo(s)*

■ Essa regra se aplica somente aos pronomes **o, a, os, as**. Os demais pronomes de objeto são colocados, preferencialmente, antes do verbo, exceto nos casos já mencionados:

- Ana **vai nos chamar** para dar uma volta de moto. *Ana vai chamar-nos para dar uma volta de moto.*
- Meu treinador **não pode me ver** comendo doce! *Meu treinador não pode ver-me comendo doce!*

■ Quando um verbo tem complemento direto e indireto, não é possível substituir os dois. Nesses casos, geralmente o pronome de objeto indireto é usado e o complemento direto (sem pronome) permanece. O pronome de objeto indireto antecede o verbo principal e o objeto direto vem logo após o verbo:

| SUJEITO | PRONOME DE OBJETO INDIRETO ANTES DO VERBO PRINCIPAL | COMPLEMENTO DIRETO (SEM PRONOME) |
|-----------|---|----------------------------------|
| Minha mãe | me deu | uma estátua de presente. |
| Eu já | havia lhe entregado | a encomenda. |
| Cláudia | te pediu | um telefone no Natal. |

Pronomes átonos de OD e OI

Casos com verbos bitransitivos

Figura 61. GP.4 - Formas dos Pronomes de OI no Discurso Não-monitorado

B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso não-monitorado: *me, para ela, para a gente, etc.*

■ No discurso não-monitorado, principalmente na fala, os pronomes usados como objetos indiretos são os seguintes:

| FORMAS SINGULARES | | FORMAS PLURAIS | |
|---------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|
| PRONOMES DE SUJEITO | PRONOMES DE OBJETO | PRONOMES DE SUJEITO | PRONOMES DE OBJETO |
| <i>eu</i> | <i>me, para / a mim</i> | <i>a gente</i> | <i>para / (a a) à gente</i> |
| <i>tu</i> | <i>te, para / a ti</i> | <i>nós</i> | <i>para / a nós</i> |
| <i>você</i> | <i>te, para / a você</i> | <i>vocês</i> | <i>para / a vocês</i> |
| <i>ele</i> | <i>para / a ele</i> | <i>eles</i> | <i>para / a eles</i> |
| <i>ela</i> | <i>para / a ela</i> | <i>elas</i> | <i>para / a elas</i> |

■ A preposição **para** é mais frequente com esses objetos, mas, em alguns casos, **a** ainda é usado:

- Quero agradecer **a** ele por toda a ajuda.
- Quero agradecer **para** ele por toda a ajuda.

| DISCURSO MONITORADO | DISCURSO NÃO-MONITORADO |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Maria é tão linda e simpática. Quero lhe dar um presente de aniversário. ● Maria e o pai estavam na feira na semana passada. Eu lhes disse “bom dia”, mas eles não responderam. ● Maria tem meu número de telefone. Espero que ela me ligue um dia desses. | <ul style="list-style-type: none"> ● Maria é tão linda e simpática. Quero dar um presente de aniversário para ela. ● Maria e o pai estavam na feira na semana passada. Eu disse “bom dia” para eles, mas eles não responderam. ● Maria tem meu número de telefone. Espero que ela me ligue (ligue para mim) um dia desses. |

Substituições dos pronomes de OI no discurso não-monitorado

Exposição de conteúdo gramatical a partir do conceito de *noticing* da Gramática como Produto.

Exemplos equivalentes: discurso monitora e não-monitorado.

Uso das preposições “a” e “para” no discurso não-monitorado.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 86

Os exercícios de automatização e treino desses aspectos gramaticais acontecem de diferentes maneiras. A seguir selecionamos algumas amostras de atividades.

Figura 62. GP.4 - Proposta de Exercício sobre o Pronome de OI no Discurso Monitorado

Exercício de completar contextualizado em uma situação real da língua em uso – proposta de atividade estruturada para o aluno.

4 Vânia é engenheira civil e fez uma entrevista de trabalho na semana passada. Agora ela está escrevendo um e-mail para pedir notícias sobre a entrevista. Complete as lacunas com os pronomes de objeto direto ou indireto adequados.

Para: _____
 CC: _____
 Assunto: _____

Prezado Senhor Pedroso,

Estou escrevendo este e-mail para^{lhes} perguntar se a companhia já tem alguma resposta sobre a entrevista que fiz na semana passada. Eu telefonei para sua secretária e ela informou para eu mandar este e-mail. Durante a entrevista, eu informei sobre meu interesse em trabalhar nessa companhia. Eu já mandei meu currículo em um e-mail anterior, mas ontem enviei de novo para sua secretária. Também pensei no projeto de construção que discutimos na entrevista. Eu analisei melhor e vi que é uma ótima ideia. Eu já fui engenheira de vários edifícios e sempre elaborei com muito estilo e funcionalidade. Também trabalho em estruturas de pontes. Eu geralmente projeto para que estejam em harmonia com a arquitetura da cidade. Meus colegas sempre cumprimentam por meu trabalho. Espero que o senhor e os outros gerentes tenham ficado satisfeitos com minha entrevista. Posso dar mais informações, caso precisem.

Cordialmente,
 Vânia Moraes Leite

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 80

Figura 63. GP.4 - Proposta de Exercício para Colocação de Objeto no Discurso Monitorado

Exercício transformacional contextualizado dentro de situações de formalidade e informalidade - proposta de atividade estruturada para o aluno.

9 João está escrevendo um relatório sobre sua empresa. Encontre os cinco erros pronominais que ele teve e corrija-os.

Conforme já afirmei no último relatório, todos os funcionários estão trabalhando muito bem, por isso dei-lhes ➔^{lhes dei} um bônus especial de Natal. Lhes disse (1) que, se eu os visse (2) trabalhando com esta dedicação todo dia, eu lhes seria (3) eternamente grato e lhes daria (4) ainda mais recompensas.

As vendas também estão indo bem, mas, na semana passada, estávamos precisando de mais vendedores para uma das lojas. Os contratei (5) e agora está tudo bem. Os produtos que mais vendemos são telefones Bokia. Os clientes os adoram (6) e sempre querem os comprar (7)

Na semana passada, houve um problema entre dois funcionários. Marcos estava irritado com Paula e lhe disse (8) que ela era uma idiota. Paula preferiu não o irritar (9) ainda mais e veio falar comigo. Eu lhe contei (10) confidencialmente que Marcos estava com problemas em casa e pedi que Paula o perdoasse (11) Os convidei (12) para tomar um café comigo e os dois voltaram ao normal.



Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 85

Figura 64. GP.4 - Proposta de Exercício de Pronomes de OI Não-monitorado

11 Luan vai passar quatro dias fora e deixou instruções escritas para sua amiga Valéria cuidar de sua casa. Mude os pronomes do discurso monitorado para o não-monitorado.

Olá, Valéria,

Em primeiro lugar, **lhe** agradeço por cuidar da minha casa. Quando voltar, vou **lhe** entregar um presente lindo que comprei para **lhe** dar como símbolo de gratidão. Bom, sobre a casa: primeiro, queria que você fosse lá pelo menos duas vezes nestes quatro dias em que vou ficar fora. Vou deixar a chave do apartamento com minha vizinha Glória e você pode **lhe** pedir a chave no dia em que for lá. Em cima da mesa tem um saco de ração para a Mel, minha gatinha. Quero que você **lhe** dê bastante ração e também **lhe** dê muito carinho. Mel tem uma terrinha perto do banheiro. Quero que você a troque para evitar o cheiro ruim. Eu tenho algumas plantas perto da janela. Quero que você **as** molhe nos dois dias. Também quero que você veja se tem cartas para mim e **as** traga para dentro. Se você vir os vizinhos, não **lhes** diga que viajei. Gosto de manter minha privacidade. No último dia, fale com minha vizinha Glória e **lhe** devolva a chave.

Um abraço e muito obrigado por tudo!

Luan

- ➔ Em primeiro lugar, **lhe** agradeço por cuidar da minha casa.
Em primeiro lugar, agradeço a você por cuidar da minha casa......
1. Quando voltar, vou **lhe** entregar um presente lindo que comprei para **lhe** dar como símbolo de gratidão.

 2. Vou deixar a chave do apartamento com minha vizinha Glória e você pode **lhe** pedir a chave no dia em que for lá.

 3. Quero que você **lhe** dê bastante ração e também **lhe** dê muito carinho.

 4. Quero que você **a** troque para evitar o cheiro ruim.

 5. Quero que você **as** molhe nos dois dias.

 6. Também quero que você veja se tem cartas para mim e **as** traga para dentro.

 7. Se você vir os vizinhos, não **lhes** diga que viajei.

 8. No último dia, fale com minha vizinha Glória e **lhe** devolva a chave.

Exercício transformacional contextualizado dentro de situações de formalidade e informalidade - proposta de atividade estruturada para o aluno.

Fonte: HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018, p. 87.

A partir dessas amostras da GP.4, entendemos que as sintetizações e as propostas de exercícios, mesmo que objetivas, buscam sempre correlacionar a regra e os possíveis usos dentro e fora dela. As seções que discutem sobre o discurso não-monitorado, prática incomum dentro de materiais do tipo GP, são positivamente surpreendentes uma vez que entendemos que os usos não-monitorados da língua também contêm regras de uso e que precisam ser ensinadas e adquiridas pelos estrangeiros que querem aprender a se comunicar, seja pela fala ou pela escrita, em PB.

Além disso, o material abarca formas, usos, colocações e funções sobre os pronomes de OI utilizando observações de fácil compreensão e exemplos de fato reais da língua em uso. Em nossa interpretação, essa GP utiliza dois conceitos da perspectiva de gramática como produto, o conceito de *noticing* e propostas de atividades estruturadas para o aluno. Porém, mesmo utilizando noções mais estáticas de gramática, apresentando listas, tabelas, regras tradicionais e exercícios práticos das formas e usos gramaticais, destacamos que o material também ressignifica o conceito de “certo ou errado” induzindo o aprendiz a pensar nas estruturas a partir do contexto em que elas estão sendo utilizadas.

Ademais, consideramos que esta GP se aprofunda um pouco mais sobre as características do OI do que as outras GPs analisadas até agora saindo da esfera de ser um

“manual prático” e se configurando como uma ferramenta pedagógica mais completa, sendo possível utilizá-la para um aprendizado tanto acompanhado (seja em um curso ou como insumo para um MD local ou localizado) quanto autônomo/autodidata.

5.4.1 Síntese da Análise da GP.4

No quadro abaixo agregamos os dados colhidos na CAT A, B e C e os sintetizamos nas seguintes classificações:

Quadro 7. Síntese da Análise da GP. 4 - Gramática Básica do Português Brasileiro

| <i>Categorias da GP</i> | <i>Línguas Utilizadas na GP</i> | <i>Viés Metodológico</i> | <i>Abordagem gramatical do OI</i> |
|----------------------------|---------------------------------|--------------------------|--|
| MD global do tipo LD e GP. | Português (PB) | Abordagem Comunicativa | Conteúdo a partir de regras gerais do discurso monitorado e não-monitorado através do conceito de <i>noticing</i> da perspectiva de Gramática como Produto. Proposta de atividades estruturadas para o aluno. |

Fonte: Elaboração própria

5.5 Considerações Gerais sobre a Análise

Para esta análise, valemo-nos de características classificatórias específicas das GPs e os conceitos de OI abordados nelas. Para isso, consideramos as categorias analíticas (**CAT.A**: elementos da organização da obra; **CAT.B**: referências de categoria e metodologia da GP; **CAT.C**: procedimentos de ensino a partir do conteúdo OI) e as averiguações obtidas em cada material.

A partir dos dados obtidos pela a análise da **CAT. A**. “*Elementos da organização da obra*” averiguamos que, para além do critério estabelecidos por nós na seleção desse *corpus*, ser uma gramática de PLE, cada material terá sua especificidade composicional tais quais: língua de elaboração do material, conceito de língua portuguesa (normativa/contemporânea; formal/informal; PE e/ou PB); hierarquia composicional dos conteúdos programáticos e tipo de exposição/explicação dos temas gramaticais. Escolhas estas que não serão feitas aleatoriamente pelos elaboradores e editoras de MDs, mas sim selecionadas cuidadosamente para atender a um objetivo de ensino específico, elencado previamente pela necessidade do mercado editorial. Sendo assim, apesar de inicialmente termos considerado os 4 documentos como pertencentes a mesma categoria de MD, a GP, percebemos que o viés metodológico anteposto a produção dos MDs é o que realmente

vai dar o tom do ensino propriamente dito para além da esfera mais ampla do gênero gramática.

A título de exemplo, citamos a premissa elencada por nós de que a GP.2 “*Gramática Brasilenã para Hablantes de Español*” se classifica mais adequadamente na categoria de manual de gramática contemporânea do PB, do que GP, uma vez que o conteúdo do material tem uma orientação de consulta dos aspectos estruturais do PB do que uma abordagem pedagógica para o ensino de PLE. Em contrapartida, a GP.4 traz uma proposta considerada por nós mais didática, trazendo elementos pedagógicos mais demarcados como recursos gráficos, explicações mais detalhadas e propostas de atividades para o aluno.

Dessa maneira, foi possível identificar o gênero gramática nos dois MDs de PLE. No entanto, os elementos composicionais farão com que as gramáticas tenham propostas de ensino distintas, o que ressalta em nosso entendimento, a importância da necessidade de uma escolha informada no momento da seleção de um MD que permita um reconhecimento/mapeamento dos aspectos pedagógicos e metodológicos das disposições composicionais da obra para além do que está referido na capa e contracapa dos materiais. O que possibilitará, aos alunos e professores, identificar se os objetivos de ensino apresentados no MD contemplam os objetivos de ensino procurados.

É válido também ressaltar para as deliberações desta categoria que há uma indicação da descrição da forma e do uso de um PB atual/contemporâneo em todos os MDs de PLE consultados. Todavia, há de se questionar: Uso baseado em quais usuários? Qual o critério que considera uma regra ou construção gramatical contemporânea? São incluídos nestes critérios regras de usos reais da língua falada, ou a contemporaneidade é baseada apenas no que está normatizado na gramática da língua portuguesa?

Por exemplo, a GP.1 em seus diálogos situacionais aborda uma linguagem, que em nossa leitura, é mais formal do que contemporânea, restringindo assim as regras de uso da língua para contextos formais.

A GP.3, mesmo se dispondo a ser uma gramática abrangente (PE e PB), em seus exemplos e sistematizações prioriza regras e contextos de uso a partir do PE que pode ser lido como um modelo clássico do português. Contudo, sabemos que algumas dessas regras não se aplicam ao PB, como é o caso do OI (melhor delineado no item 3.3 desta pesquisa). Sendo assim, acreditamos que valer-se majoritariamente da diferença lexical entre as duas variantes, como é o caso deste MD, toca apenas de forma superficial nas

diferenças e semelhanças existentes entre PE e PB que podem levar o estudante de PLE a adquirir formas clássicas do português que não são contemporâneas no PB.

Já as GP.2 e GP.3 cumprem seu objetivo de ensino de um PB atual e contemporâneo ao incluírem em seu conteúdo pragmático regras de usos formais e informais e/ou discurso monitorado e não monitorado do PB falado e escrito, além de utilizarem exemplos de um banco de dados real e atual do PB.

Tais apuramentos enfatizam mais uma vez que os conceitos explicitados pelo “*marketing*” dos materiais, nesse caso, do que é um PB usual/atual e o que é considerado como gramática contemporânea (baseado na norma e/ou uso mais recorrente das estruturas gramaticais) nem sempre se alinha com a expectativa do usuário uma vez que a noção de língua e linguagem pode, e vai ter diferentes conotações e significados dentro da área do ensino de LE.

Destacamos ainda a esse respeito que, mesmo que não indicado dessa maneira, o tipo de exposição e conteúdo de todas as gramáticas só serão compreensíveis por adultos com um certo nível de escolaridade de maneira que consigam identificar terminologias normativas do PB e/ou PE e tenham uma noção (no mínimo) básica da sintaxe do português, uma vez que esse conhecimento é necessário para a utilização dos materiais.

Ressaltamos dessa maneira dois pontos centrais percebidos na análise desta categoria:

- a) O gênero gramática para o ensino de LE tem uma orientação de ensino fechada e restrita. O usuário adulto, com conhecimento suficiente para identificar as terminologias normativas do PB, terá acesso a **instruções** do funcionamento estrutural do idioma estrangeiro, no caso de nosso recorte analítico, do português, com pouco ou quase nenhum espaço para interpretações ou/e indagações (viés instrucional).
- b) Mesmo que dentro de uma categoria maior do gênero gramática, cada material vai contemplar diferentes situações de ensino e aprendizagem de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos selecionados em sua elaboração. Dessa maneira, palavras chave como “atual”, “contemporâneo”, “comunicação” e “língua em uso” poderão ter diferentes implicações na composição do MD.

Na segunda categoria de análise **CAT. B** “*Referências de categoria e metodologia da GP*” constatamos que a classificação do tipo MD global, foi a mais recorrente dentre os documentos consultados. Todos (GP.1, GP.2, GP.3 e GP.4) se encaixam nessa

categoria. Para nós, esse alto índice (4 de 4), pode ser justificado a partir do empenho por parte de autores e editoras de MDs de acompanhar tendências mercadológicas do ensino de línguas, bem como atender a um público abrangente. O que torna o material economicamente interessante (lucrativo). Por esse motivo justifica-se também o baixo (no caso de nosso recorte analítico, nulo) índice de publicações de MDs localizados e locais, que por sua natureza contextualizada, afunilaria propositalmente/intencionalmente o público alvo do material, tornando-o menos comercial e rentável, tendência essa observada previamente por Tomlinson; Masuhara (2010) e reconhecida nesta análise.

Destacamos, no entanto, que três das GPs presentes em nosso escopo analítico, GP. 1, GP.2 e GP.3, apesar de não contemplarem as características de um MD local ou localizado de acordo com a classificação de Tomlinson (2013), terão uma orientação de público alvo mais direcionada.

No caso da GP.1 e GP.3 os materiais foram elaborados em inglês e português, característica essa que implica que o usuário deve ter proficiência no mínimo intermediária da língua inglesa para conseguir entender a paridade entre as nomenclaturas gramaticais do inglês e do português. A GP.2 por sua vez é indicada especificamente para falantes de espanhol, e tem seu conteúdo planejado para atender à esse público, alunos que querem aprender PLE (variante PB) e tenham o espanhol como LM. Porém, conforme o que desenvolvemos neste trabalho nos itens (5.1; 5.2 e 5.3) desta análise, não há indícios suficientes em nenhum desses materiais para categorizá-los como MDs locais ou localizados, pois eles não foram elaborados para atender a um contexto de ensino ou currículo específico. Tampouco podemos apenas os classificar como globais já que para essa classificação de MD não há direcionamento (nenhum) de público. Dessa maneira, por não encontrarmos uma classificação cabível a esses materiais, dispusemos uma variação da categoria MD global, o MD global direcionado. Nesta nova classificação entraram MDs como esses encontrados em nossa análise que possuem um conteúdo/temáticas globais, porém são direcionados a falantes de um certo idioma. Quanto à classificação do viés metodológico adotado pelos MDs obtivemos resultados diversos.

A GP.1 não indica oficialmente nenhuma corrente específica. Todavia, ao analisarmos as informações da apresentação, disposição e organização dos capítulos (diálogos situacionais, sintetizações gramaticais sucintas e utilização de *drills*) e temáticas (tópicos sobre a cultura brasileira e situações específicas como contatos

comerciais, lazer e viagens, diálogos da vida real e etc.) identificamos a utilização dos fundamentos do Método Audiolingual em sua elaboração.

As GPs 2 e 4, por tratarem de aspectos concernentes aos conceitos da competência cultural e sociolinguística (HYMES, 1970), foram categorizadas com perfis metodológicos de acordo com os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Dentre essas características estão a exposição de diferentes contextos de uso da língua, regras de construções gramaticais a partir de uma gramática normativa e dos usos mais contemporâneos do PB e utilização de exemplos reais da língua em uso.

A GP.3 por sua vez, traz características dos princípios do Método Gramática-Tradução. No caso, exposição de regras e funções do PE e PB a partir apenas do que é normatizado pela gramática do português e classificando o que estiver fora da regra como errado, além do uso constante de traduções. Admitimos, no entanto, que há também um empenho do material em abordar temas sobre a função da língua (a partir de uma perspectiva funcionalista) e os aspectos culturais da língua portuguesa falada no mundo. Atenção essa, não prevista nos fundamentos do Método Gramática-Tradução. Portanto, entendemos que o viés metodológico dessa gramática está parcialmente embasado no Método Gramática-Tradução.

Evidenciamos para os resultados desta categoria (CAT.B), que nossa interpretação e deliberações de categoria e metodologia dos materiais não é impassível de outros pareceres a depender de quais aspectos escolhe-se investigar e a partir de qual teoria olhar para os dados em questão. A identificação de métodos de ensino de LE mais “controlados” como aqueles obtidos nas GP.1 e 3 nos permitem, inclusive dizer, que parece existir uma tentativa de rompimento com o engessamento dos princípios clássicos dos métodos, e que há um empenho de trazer implementações contemporâneas a esses materiais.

Admitimos dessa forma, que ao analisarmos as gramáticas, pudemos identificar alguns princípios de métodos e abordagens para o ensino LE sabendo que tal classificação não é determinante e terá a influência de outros parâmetros não elencados por nós nesta investigação. Ou seja, é tarefa difícil elencar um MD à apenas uma corrente metodológica o que verificamos, de certa maneira, foram perfis metodológicos, mas frisamos que outras técnicas de ensino vão ser utilizadas nos documentos analisados podendo abranger procedimentos de ensino de uma ou mais correntes metodológicas.

A terceira e última categoria foi a **CAT.C** “*Procedimentos de ensino a partir do conteúdo OP*”. Das 4 GPs selecionadas pudemos encontrar de maneira superficial ou mais desenvolvida o conteúdo de OI em todas as obras.

Ao analisarmos e classificarmos os procedimentos de ensino utilizados nas explicações e propostas sobre o OI, as perspectivas de gramática como processo e habilidade não puderam ser aplicadas nesta pesquisa pois os MDs consultados utilizam apenas o conceito de *noticing* (atenção focada) e/ou o emprego de propostas de atividades estruturadas para o aluno, ambos conceitos pertencentes da perspectiva da gramática como produto (BATSTONE, 1994). Tal constatação reforça nossa indicação anterior de que há um viés de material instrucional em todas as gramáticas consultadas que confirmam um gênero de publicação específico.

É interessante notar, todavia, que os MDs vão apresentar o OI em diferentes momentos da ordem hierárquica de seus conteúdos pragmáticos, enfatizando ou falando de maneira mais abreviada sobre o termo ao priorizar diferentes aspectos das regras de colocação e uso do OI. O que nos leva a considerar que mesmo dentro da classificação de um dos conceitos elencados pela gramática como produto, existe um tipo de gradação do tipo de propostas do *noticing*, ou seja, diferentes possibilidades de *noticing*.

Trazendo essa alegação para exemplos práticos, a GP.1 ao utilizar os diálogos situacionais como tema geral de suas Lições acaba por explicar sobre o OI em um capítulo distinto daquele que trata dos casos de pronomes de objeto (uma das classes prototípicas do pronome de OI) do PB o fazendo de maneira parcial. A GP.2 por sua vez encaminha o ensino dos pronomes, incluindo o pronome de OI, logo no primeiro capítulo da gramática e desenvolve amplos aspectos da estrutura gramatical do termo utilizando para isso exemplos contemporâneos do PB a partir de seus contextos de usos.

A GP.3 também aborda o OI no item que discorre sobre os pronomes valendo-se da gramática normativa do português para o desenvolvimento de suas explicações e descrições linguísticas. Sendo assim, o ensino sobre o OI é feito a partir de regras e princípios do PE que nem sempre são compatíveis com os usos da variante brasileira. Por exemplo, a possibilidade de substituição do OI pelos pronomes átonos “*lhe/lhes*” como um uso recorrente e gramaticalmente correto, sendo que o uso dos clíticos dativos de 3ª pessoa está praticamente suprimido no PB (BERLINCK, 1996; MORAIS; BERLINCK 2006, 2007) ou o uso predominante da preposição *para* em detrimento de *a* no PB (MORAIS; BERLINCK 2006, 2007). Além disso, as explicações deixaram de fora conceitos sobre as similaridades e diferenças entre PE e PB tais quais: i) o emprego dos

pronomes com verbos ditransitivos condicionado por certas restrições como o redobro do clítico ou as interpretações contrastiva/enfática, comumente licenciadas pela presença de expressões do tipo *só, mesmo*, válida apenas para o PE; ii) a chamada “alternância dativa” presente apenas no PE; iii) a diferença entre o emprego dos pronomes anafóricos de 3ª pessoa de diferentes modos mesmo selecionando um complemento preposicionado em ambas as variedades e iv) A possibilidade de o OI co-ocorrer com OD, quando isso ocorre, porém, no PB a pronominalização de ambos os complementos verbais não é admitida, ocorrência essa aceita no PE. Reafirmando nossa premissa de que as distinções entre as estruturas gramaticais entre PE e PB, são baseadas majoritariamente em algumas diferenças lexicais.

A GP.4 dentre os materiais consultados nesta análise é única que aborda em suas sínteses gramaticais sobre o OI todos os itens da nossa categorização geral (item 3.5). Além disso, dedica seções exclusivas para discutir as regras estruturais referentes tanto do discurso monitorado como do não-monitorado, fato esse que, segundo nossa concepção, colabora para um melhor entendimento de como os processos do discurso ocorrem quando há a presença do OI em uma sentença do PB. Ademais, consideramos que esta é a gramática que traz os conceitos mais completos do OI tanto sintaticamente quanto semanticamente.

Destacamos que nesta categoria (CAT.C) as características mais recorrentes e marcantes quanto ao tratamento e ensino do OI foram:

- a) Todas as GPs de PLE utilizaram o conceito de *noticing* da gramática como produto no tratamento sobre o OI.
- b) As GPs de PLE baseiam o ensino do OI geralmente nas disposições sobre os pronomes focando o conceito da pronominalização do OI pelos clíticos “*lhe/lhes*”.

À guisa de conclusão elaboramos dois quadros que sintetizam as categorizações e conceitos de OI elencados por nós nesta análise, sendo que, no primeiro quadro estão contidas informações classificatórias e no segundo os aspectos sintáticos e semânticos do OI presentes nos materiais.

Quadro 8. Elementos Classificatórios Gerais da Análise

| Classificações das GP's | GP.1 | GP.2 | GP.3 | GP.4 |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------------------|---|
| Variante do Português | PB (Gramática Normativa) | PB (Gramática Contemporânea) | PE e PB (Gramática Normativa) | PB (Discurso monitorado e não-monitorado) |

| | | | | |
|---|--|-----------------------------|-----------------------------|--|
| Material Didático (Global, Localizado e Local) | Global | Global Direcionado | Global | Global |
| Perspectiva de Gramática (Produto, Processo e Habilidade). | Produto (<i>noticing</i>) + atividade estruturada para o aluno | Produto (<i>noticing</i>) | Produto (<i>noticing</i>) | Produto (<i>noticing</i>) + atividade estruturada para o aluno |
| Viés Metodológico (Método Gramática-Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Pós-Método) | Método Audiolingual | Abordagem Comunicativa | Método Gramática-Tradução | Abordagem Comunicativa |

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 9. Conceitos de OI Abordados nas GPs

| Conceitos de OI | GP.1 | GP.2 | GP.3 | GP.4 |
|---|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| 1. Possibilidade de substituição pelos pronomes pessoais oblíquos átonos, com destaque para o pronome oblíquo <i>lhe</i> (PE) e pronome tônico preposicionado <i>prep.</i> + <i>ele/ela/eles/elas</i> ou nulo anafórico (PB). | X (parcialmente) | X | X (parcialmente) | X |
| 2. Pode ocorrer na forma de sintagma nominal introduzido pelas preposições <i>a</i> (PE) e <i>para</i> (PB) e em algumas raras exceções, <i>em</i> ou <i>de</i> (PE e PB). | - | X | X | X |
| 3. Aspecto semântico: alvo, destinatário, beneficiário, [+animado] e receptor, fonte quando expresso por verbo [-animado]. | - | - | - | X |

| | | | | |
|--|---|----------|---|----------|
| 4.Não aceita a passagem para a função de sujeito na voz passiva. | - | - | - | X |
| 5.Pode co-ocorrer com OD, quando isso ocorre, porém, no PB a pronominalização de ambos os complementos verbais não é admitida, ocorrência essa aceita no PE. | - | X | - | X |

Fonte: Elaboração Própria

Finalizada a apresentação e discussão dos dados referentes ao processo analítico das fontes, passaremos, a seguir, para as considerações finais deste trabalho.

Considerações Finais e Encaminhamentos Futuros

Os objetivos deste trabalho de pesquisa consistiram em estudar um tema específico, o OI, a partir de diferentes descrições do PB, entender o que é uma GP e analisar GPs de PLE para averiguar como o OI é abordado nesses materiais.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa que norteou nossa discussão, que retomamos a seguir:

Como as GPs de PLE abordam e propõem o ensino do OI?

Para respondermos esta questão, analisamos as GPs de PLE "Learning Portuguese: conversation and grammar" (DE PAULA; FILGUEIRA, 2010); "Gramática Brasileña Para Hablantes De Español (CARVALHO; BAGNO, 2015); "Portuguese an essential grammar" (HUTCHINSON; LLOYD, 2016) e "Gramática básica do português brasileiro" (HUBACK; CASTELLANOS-PAZOS; MOREIRA, 2018) contrastando a forma como o conteúdo gramatical OI foi abordado.

A partir de nossa análise observamos que as forças atuantes nos aspectos pedagógicos-metodológicos dessas publicações vão depender da visão de língua e linguagem dos elaboradores dos MDs que vão influenciar a escolha metodológica e temas abordados tais quais: ênfase (abordagem) ou não dos conteúdos sintáticos e semânticos da gramática do português, recursos e técnicas de ensino, disposição e organização do conteúdo gramatical e diferentes escolhas de construções para exemplificação do conteúdo (formal/informal, gramática normativa/gramática contemporânea), que nos levam a concluir que para fazer um bom uso de um MD do tipo GP é necessário saber identificar tais aspectos a fim de fazer uma escolha informada do que pode ser utilizado como MD em um determinado contexto de ensino de PLE, ou seja, localizar a GP.

Observou-se também que há um "hábito" desses MDs globais de utilizarem em suas apresentações termos como: "comunicação", "comunicacional", "língua em uso", "português contemporâneo", "diálogos ativos", que vão abarcar diferentes concepções. Sendo que, em alguns casos, os materiais que se autodenominam comunicativos, recorrem apenas à gramática normativa e à utilização de listas, tabelas e regras descontextualizadas.

Destacamos dessa maneira que há uma necessidade entre elaboradores, editores e editoras de MDs de PLE de um entendimento mais amplo do que é a gramática de uma língua e as diferentes possibilidades de abordá-la no ensino de LE objetivando um ensino

e aprendido sobre os aspectos gramaticais do PB que de fato possam ser utilizados como uma habilidade comunicativa.

Reconhecemos que trabalhos de análise documental de MDs apresentam limitações (HARWOOD, 2010). Dentre essas, destacamos duas:

- (1) A presente análise contempla 4 MDs do tipo GP em um recorte temporal de 10 anos. Mesmo que esses sejam os únicos materiais desta categoria encontrados, seus resultados não podem ser generalizados.
- (2) As GPs são documentos publicados, deste modo, os usos que professores e aprendizes poderão vir a fazer do mesmo não são examinados.

Apesar de tais limitações acreditamos que esta dissertação representa uma contribuição importante para a área de ensino aprendizagem de PLE, uma vez que apresenta discussões acerca do ensino de gramática e apresenta possibilidades outras de desenvolvimento de atividades a partir de diferentes perspectivas de gramática para o ensino de LE que poderiam ser melhor aproveitadas em MDs de PLE que considerem o ensino significativo, por meio da proposta de gramática como habilidade, por exemplo.

Por fim, deixamos para encaminhamentos futuros a possibilidade de se reestruturar a tradicional representação de MDs do tipo GP apenas como uma ferramenta de ensino instrucional e implementar recursos pedagógicos mais diversos como aqueles elencados por Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003) no tratamento do ensino de gramática para PLE.

Referências Bibliográficas

AL-BUSAIDI, S.; TINDLE, K. Evaluating the Impact of In-house Materials on Language Learning. In: TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **Research for Materials Development in Language Learning**. Evidence for best practice. Continuum International Publishing Group, London, 2010, pp. 137-149.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1.1, 2001. p. 15-29.

_____. Por uma Política de Ensino de (outras) Línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 37, 2001.

ANDRADE, N. M. **A dimensão de uso da gramática (pragmalinguística) em um livro didático para ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. (Dissertação Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: PEDRO e JOÃO (Eds). **Década**. São Carlos, SP: Editora São Carlos, 2007, p. 53-71.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H; OLIVEIRA, M. E. C.; LUCAS, P. O. **How to teach Grammar in the study of English as a foreign language?**. Versão Beta. Número 18, 2003.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009 [1999].

_____. **Moderna gramática portuguesa**. Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro:Ed. Lucerna, 2000.

BERLINCK, R. A. O objeto indireto no português brasileiro do século XIX. In: **II Congresso Nacional da e XIV Instituto Lingüístico**, 1999. Anais. Florianópolis: UFSC. pp. 210-220, 2000.

_____. The Portuguese Dative. In: Van Belle, W. & Van Langendonck, W. **The Dative**. Vol 1: Descriptive Studies. Amsterdam: John Benjamins, 1996. pp. 119-151, 1996.

BIZON, A. C.; OLIVEIRA, C.; RODRIGUES, F.; MARTIN, I.; YERRO, J.; DINIZ, L.; ALVEZ-BEZERRA, W.; *Diga trinta e três...em português!* – Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do **Projeto Mais Médicos para o Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, 2001, p. 205-217.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília, DF: Secretaria da Educação, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Língua Estrangeira. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2007.

_____. **PNLD 2012: Inglês**. Guia de livros didáticos. Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **PNLD 2018: Inglês**. Guia de livros didáticos do Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Conhecimentos de Língua Estrangeira: Inglês, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. **Introdução à Semântica Lexical**: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. **Catálogo de Verbos do Português Brasileiro**: classificação verbal segundo a decomposição de predicados, v. I: Verbos de Mudança. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013a.

CANDLIN, C. Towards task-based learning. IN: CANDLIN, C.; MURPHY, D.F. **Language learning tasks**, v. 7, p. 5-22, 1987.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Gramática Brasileira para Hablantes de Español**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. 192p

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAMORRO, R. W. 2018. **O ensino de construções frasais em aulas de Português como Língua Estrangeira/ Adicional: experimentações e observações**. Trabalho de conclusão de curso. Diamantina: UFVJM.

CROOKES, G.; GASS, (Ed.). **Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1993.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In DE ALMEIDA FILHO, J. C. P.; Cunha, M. J. C.

Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. **KATO, M. N. Gramática do Português Culto Falado no Brasil**, v. 3, 2009.

DE PAULA, S. P.; FILGUEIRAS, C., FILGUEIRAS, J. **Learning Portuguese: conversation and grammar**. 1. Ed. Barueri, SP: Disal, 2010. 359p.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

EMBAIXADA do BRASIL. Washington (D.C.), EUA. [**Carta-Telegrama**] n. 1284 (5), maio, 2004. 1p. Envia informações sobre o Brazilian-American Cultural Institute. Localizada no Arquivo do Itamaraty em Brasília (DF).

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. **Samba!** Curso de língua portuguesa para estrangeiros A1/A2. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FILLMORE, C. J. The grammar of hitting and breaking in Jacobs and Rosenbaum, orgs. **Readings in English Transformational Grammar**. Waltham, Mass: Ginn, 1970.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo, SP: Parábola. 2006.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, RFL. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística [Aplicada]:** Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 153-195.

GODOY, L. Ensino de Gramática em Português como Língua Adicional: Um projeto e seus resultados. **Revista de Ciências Humanas**, v.1, 2018, p?

GOMES, C. A. Embedded processes in dative alternation: a comparative study about three contemporary varieties of Portuguese. NWAV(E) 28, Toronto, Canadá, mimeo, 2003.

GRANATO, M. Mapeamento de Publicações em Português como Língua Adicional nas Revistas Estudos Linguísticos (1978-2020) e Revista do GEL (2002-2020): presença, contextos e temas. **NO PRELO**, 2020.

HADLEY, G. Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness. In: HARWOOD, N. (Ed). **English Language Teaching Textbooks**. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 205-238.

HUBACK, A. P.; CASTELLANOS-PAZOS, A. J.; MOREIRA, A. R. Gramática Básica do Português Brasileiro. 1. Ed. Barcelona, Espanha: Difusión, 2018. 359p.

HUTCHINSON, P. A.; LLOYD, J. **Portuguese an Essential Grammar**. 2. Ed. New York, NY: Routledge, 2016. 262p.

HYMES, D. Linguistic method in ethnography: Its development in the United States. **Method and Theory in Linguistics**, p. 249-325, 1970.

INSTITUTO CERVANTES. El español una lengua viva. Madrid, 2021. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/ Acessado em: 29 ago. 2021.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. **Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. PUCRS**, v. 26, 2009.

JOLLY, D.; BOLITHO, R. A framework material for writing. In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 90-115.

KAWACHI, C. J.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; KAWACHI, G. J. Reflexões acerca do Papel da Gramática em um Livro Didático de Nível Avançado. **Revista Desempenho**, v. 11, N. 1, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL quarterly, 2001, v. 35, n. 4, p. 537-560.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Gramaring**. Canada: Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. Routledge, 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp. ____ (1992): History and memory. Nova York, Columbia University Press, 1990.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul. /dez, 2012. p. 389-411.

_____. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 1988, p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, v. 4.4, 1999. p. 13-24.

LEVIN, B. **English verb classes and alternations: a preliminary investigation**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. **Argument realization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LÓPES-BARRIOS, M; VILLANUEVA DE DEBAT, E.; TAVELLA, G. Materials in use in Argentina and the Southern Cone. In: TOMLINSON, B. **English Language Teaching Materials**. A critical Review, 2008, pp. 300-316.

LÓPEZ-BARRIOS, M; VILLANUEVA DE DEBAT, E. (2014). In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 37-52.

LOPRIORE, L. À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues. **Éla. Études de linguistique appliquée**, v. 141, n.1, pp. 85-94, 2006.

LUCAS, P. O. **Os Materiais Didáticos de Inglês como Língua Estrangeira (LE) na Prática de Professores da Escola Pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?** 2016. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LUNA, J. M. O Army Method e o desenvolvimento da linguística aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 31-48, 2012.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'humanitats**, v. 41, 2017, p. 75-88.

MASUHARA, H. What do teachers really want from course books: In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 239-260.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a Produção de Pesquisa em Linguística Aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara): In: MONTEIRO, D. C. (org.) **Ensino –aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004

MORAIS, M. A. Rastreamento aspectos gramaticais e sociohistóricos do português brasileiro em anúncios de jornais do século XIX. IN: ALKMIM, T. M.(org.) **Para a história do português brasileiro: Primeiros Estudos**. Vol. III. São Paulo: Humanitas. pp. 69-126, 2002.

MORAIS, T.; BERLINK, M. R. A. A Caracterização do Objeto Indireto no Português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. **Para a História do Português Brasileiro**. v. 6, 2006, p. 73-106.

_____. "Eu disse pra ele" ou "disse-lhe a ele": a expressão do dativo nas variedades brasileira e europeia do português. **Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 61-74.

NASSAJI, H.; FOTOS, S. Current developments in research on the teaching of grammar. **Annual review of applied linguistics**, v. 24, p. 126-145, 2004.

NÓBREGA, M. H. Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra. **Linha D'Água**, v. 23, 2010, p. 25-40.

OLIVEIRA, A. C. S. et al. **A problemática classificação do objeto indireto: das gramáticas escolares aos estudos linguísticos**. (Monografia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PAIVA, A. F. **Perspectivas (inter) Culturais em Séries Didáticas de Português Língua Estrangeira**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2009.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba, PR: UFPR, 2003.

RICHARDS, J. C. **Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching**. RELC Journal, v.24, n.1, June, pp. 1-14, 1993.

_____. **Curriculum Development in Language Teaching**. Ernst Klett Sprachen, 2001.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 13.1, 2019, p. 101-114.

RUTHERFORD, W. E. **Aspects of Pedagogical Grammar. Learning and Teaching**. London: Longman, 1980.

SALLES, H. M. L.; SCHERRE, M. M. P. Indirect objects in ditransitive constructions in Brazilian Portuguese. In: Núñez-Cedeño, R.; LÓPEZ, L.; CAMERON, R. (Orgs.). **A Romance Perspective on Language Knowledge and Use - Current Issues in Linguistic Theory**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 151-165, 2003.

SILVEIRA, G. “**A realização variável do objeto indireto (dativo) na fala de Florianópolis**”. Trabalho apresentado para exame de qualificação em Sociolinguística, curso de Doutorado em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SOUZA, K.; GUARESI, R. Leitura e atenção: um olhar sobre o input linguístico sob a perspectiva psicolinguística. **Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces**, 2012, p. 31

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Form-focused instruction: Isolated or Integrated?. **TESOL quarterly**, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

TOMLINSON, B. (Ed.). **Developing Materials for Language Teaching**. A&C Black, 2013.

_____. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, 1998, 472p.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **Research for Materials Development in Language Learning**. Evidence for best practice. Continuum International Publishing Group. London, 2010, 448p.

VILLANI, F. L. **A Longevidade no Aprendizado de Línguas: acrescentando vida aos anos e não anos à vida**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: SP, 2007.

WHITEHEAD, A. N. **The aim of education**. New York: MacMillan, 1929.

WINDDOWNSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Anexos

Anexo 1

GP. 1 - *Learning Portuguese: conversation and grammar* (2010)

Índice:

- LIÇÃO I- Diálogo: Saudação / *Greetings*
- LIÇÃO II – Diálogo: Rotina Diária / *Daily Routine*
- LIÇÃO III – Diálogo: Que dia é hoje / *What day is today?*
- LIÇÃO IV – Diálogo: Vamos ao cinema? / *Let's go to the movies?*
- LIÇÃO V – Diálogo: Onde fica o apartamento? / *Where is the apartment?*
- LIÇÃO VI – Diálogo: Onde está o seu carro? / *Where is your the car?*
- LIÇÃO VII – Diálogo: Amanhã não vai haver aula / *There'll be no class tomorrow*
- LIÇÃO VIII – Diálogo: Pago eu ou o condomínio? / *Do I or does the condominium pay for it?*
- LIÇÃO IV – Diálogo: Comprei um carro usado / *I bought a used car*
- LIÇÃO X – Diálogo: O ar condicionado não funciona / *The air conditioning is out of order*
- LIÇÃO XI – Diálogo: Rio de Janeiro
- LIÇÃO XII – Diálogo: Falando sobre professores / *Talking about teachers*
- LIÇÃO XIII – Diálogo: Livros e filmes / *Books and movies*
- LIÇÃO XIV – Diálogo: Vai viajar a negócios ou estudos? / *Are you going on business or to study?*
- LIÇÃO XV – Diálogo: Uma visita para o almoço / *A guest for lunch*
- LIÇÃO XVI – Diálogo: Amanhã é feriado / *Tomorrow is a holiday*
- LIÇÃO XVII – Diálogo: O porto / *The harbor*
- LIÇÃO XVIII – Diálogo: Como eu chego à sua casa? / *How do I get to your home?*
- LIÇÃO XIX– Diálogo: Mostra de artesanato / *An artcraft exhibit*
- LIÇÃO XX – Diálogo: Insônia / *Insomnia*
- LIÇÃO XXI – Diálogo: Visitando um parque / *Visiting a park*
- LIÇÃO XXII – Diálogo: No escritório / *At the office*
- LIÇÃO XXIII – Diálogo: Desculpe-me ou com licença? / *Excuse me*
- LIÇÃO XXIV– Diálogo: Previsão do tempo / *Wether forecast*
- LIÇÃO XXV– Diálogo: O Sistema de ensino do Brasil / *The Brazillian educational system*
- LIÇÃO XXVI– Diálogo: Vamos ao teatro? / *Let's go to the theatre?*
- LIÇÃO XXVII– Diálogo: O teatro no Brasil
- LIÇÃO XXVIII– Diálogo: Na biblioteca / *At the library*
- LIÇÃO XXIX– Diálogo: Alguns aspectos culturais brasileiros
- LIÇÃO XXX– Diálogo: Leitura – Correspondência

LIÇÃO XXXI – Diálogo: *Letter Writing*

LIÇÃO XXXII– Diálogo: Leitura – Correio eletrônico

Anexo 2

GP. 2 – Gramática Brasileña para Hablantes de Espanhol (2015)

Índice:

| | | |
|---|---|-----------|
| 8 | Gramática brasileña para hablantes de español | |
| PRIMERAS PALABRAS | | 11 |
| PRESENTACIÓN | | 15 |
| BRASIL: HISTORIA, LENGUA Y SOCIEDAD | | 19 |
| 1. Síntesis histórica..... | | 20 |
| 2. Breve panorama lingüístico..... | | 23 |
| 3. Geografía y datos estadísticos..... | | 28 |
| CAPÍTULO 1 – PRONUNCIACIÓN | | 29 |
| 1.1. Vocales orales y semivocales..... | | 30 |
| 1.2. Vocales nasales..... | | 33 |
| 1.3. Diptongos orales..... | | 34 |
| 1.4. Diptongos nasales..... | | 36 |
| 1.5. Consonantes..... | | 36 |
| 1.6. Diferencia de sílaba tónica entre español y PB..... | | 40 |
| CAPÍTULO 2 – PRONOMBRES PERSONALES | | 43 |
| 2.1. Pronombres personales..... | | 44 |
| 2.2. Colocación de los pronombres objeto..... | | 51 |
| 2.3. Pronombres personales y verbos causativos y sensitivos..... | | 53 |
| 2.4. Construcciones con el pronombre <i>se</i> | | 54 |
| 2.5. Formas de indeterminación del sujeto..... | | 54 |
| 2.6. Inclusión de la 1ª persona..... | | 55 |
| CAPÍTULO 3 – VERBOS | | 57 |
| 3.1. La conjugación verbal..... | | 58 |
| 3.2. Tiempos verbales del modo indicativo..... | | 60 |
| 3.3. <i>Ter</i> y <i>haver</i> | | 60 |
| 3.4. Presente simple..... | | 62 |
| 3.5. Presente continuo..... | | 63 |
| 3.6. Perfecto simple y compuesto..... | | 63 |
| 3.7. Imperfecto..... | | 64 |
| 3.8. Pluscuamperfecto simple y compuesto..... | | 67 |
| 3.9. Futuro simple y con el verbo <i>ir</i> | | 68 |
| 3.10. Futuro compuesto..... | | 68 |
| 3.11. Gerundio..... | | 69 |
| 3.12. Subjuntivo..... | | 70 |
| 3.13. Imperativo..... | | 72 |
| 3.14. El infinitivo conjugado..... | | 73 |
| 3.15. Diferencias en el uso de los verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> | | 74 |
| 3.16. Construcciones en la voz pasiva..... | | 75 |
| 3.17. Verbos con doble participio..... | | 75 |
| 3.18. La expresión de las hipótesis..... | | 77 |
| 3.19. Estilo indirecto..... | | 78 |
| 3.20. Locuciones verbales..... | | 78 |
| 3.21. Verbos y preposiciones..... | | 80 |
| CAPÍTULO 4 – ARTÍCULOS | | 85 |
| 4.1. Formas..... | | 86 |
| 4.2. Artículos y nombres propios..... | | 87 |
| 4.3. Artículos y combinaciones con preposición..... | | 89 |
| 4.4. Géneros gramaticales distintos en español y PB..... | | 89 |
| 4.5. Algunas diferencias de uso..... | | 91 |
| CAPÍTULO 5 – POSESIVOS | | 93 |
| 5.1. Formas..... | | 94 |

| | |
|--|------------|
| 5.2. Identidad de formas | 95 |
| 5.3. Posesivos y <i>você(s)</i> | 95 |
| 5.4. Posesivos y la 3ª persona | 95 |
| 5.5. Posesivos, numerales y cuantificadores indeterminados | 96 |
| CAPÍTULO 6 – DEMOSTRATIVOS | 97 |
| 6.1. Formas..... | 98 |
| 6.2. En el habla contemporánea..... | 98 |
| 6.3. En la escritura formal | 98 |
| 6.4. Demostrativos combinados con preposición | 99 |
| 6.5. Distinción de timbre vocálico..... | 100 |
| 6.6. Locuciones usuales con los demostrativos..... | 100 |
| CAPÍTULO 7 – PRONOMBRES INTERROGATIVOS Y RELATIVOS | 105 |
| 7.1. Pronombres interrogativos | 106 |
| 7.2. Pronombres relativos..... | 109 |
| CAPÍTULO 8 – NUMERALES Y OTROS CUANTIFICADORES | 113 |
| 8.1. Numerales cardinales y ordinales | 114 |
| 8.2. Fraccionarios | 116 |
| 8.3. Multiplicativos | 117 |
| 8.4. Cuantificadores indeterminados..... | 118 |
| CAPÍTULO 9 – ADVERBIOS | 121 |
| 9.1. Introducción..... | 122 |
| 9.2. Invariables y variables..... | 122 |
| 9.3. Adverbios con terminación de diminutivo y aumentativo..... | 122 |
| 9.4. El sufijo <i>-mente</i> | 123 |
| 9.5. Formas apocopadas | 124 |
| 9.6. Lugar | 124 |
| 9.7. Tiempo | 127 |
| 9.8. Locuciones adverbiales de tiempo y frecuencia..... | 128 |
| 9.9. Modo | 131 |
| 9.10. Afirmación, negación y duda..... | 133 |
| 9.11. Intensidad | 135 |
| 9.12. Adverbios conjuntivos | 137 |
| 9.13. Adjetivos y adverbios | 138 |
| CAPÍTULO 10 – ORACIONES | 141 |
| 10.1. Las oraciones coordinadas..... | 142 |
| 10.2. Las oraciones subordinadas..... | 142 |
| 10.3. Las oraciones correlativas..... | 146 |
| 10.4. Preguntas del tipo <i>sí/no</i> | 148 |
| 10.5. Doble negación..... | 151 |
| 10.6. Construcciones con <i>é que/foi que</i> | 151 |
| 10.7. Omisión de la preposición | 152 |
| 10.8. Omisión de los complementos directos | 153 |
| 10.9. Retomada del sujeto | 153 |
| ANEXOS..... | 155 |
| Anexo I | 156 |
| Anexo II..... | 157 |
| Anexo III | 160 |
| Anexo IV | 166 |
| BIBLIOGRAFÍA | 179 |
| ÍNDICE DE MATERIAS | 183 |

Anexo 3

GP. 3 –Portuguese na Essencial Grammar (2016)

Índice:

1. ESCLARECIMENTOS

- *Foreword to first edition*
- *Acknowledgments*
- *Foreword to second edition*
- *How to use this book*

2. PART I: AN ESSENTIAL GRAMMAR

- *Chapter 1. Pronunciation and spelling*
- *Chapter 2. Nouns*
- *Chapter 3. Articles*
- *Chapter 4. Adjectives*
- *Chapter 5. Pronouns*
- *Chapter 6. Numerals*
- *Chapter 7. Verbs*
- *Chapter 8. Adverbs*
- *Chapter 9. Conjunctions*
- *Chapter 10. Prepositions*
- *Chapter 11. Additional notes on Portuguese usage*

3. PART II: LANGUAGE FUNCTIONS

- *Chapter 12. Socializing*
- *Chapter 13. Exchanging factual information*
- *Chapter 14. Getting things done*
- *Chapter 15. Finding out and expressing intellectual attitudes*
- *Chapter 16. Judgement and evaluation*

4. PART III: BRAZILIAN VARIANTS

- *Chapter 17. Brazilian essential grammar and language functions*
- *Chapter B1. Pronunciation and spelling*
- *Chapter B2. Nouns*
- *Chapter B3. Articles*
- *Chapter B4. Adjectives*
- *Chapter B5. Pronouns*
- *Chapter B6. Numerals*
- *Chapter B7. Verbs*

- *Chapter B10. Prepositions*
- *Chapter B11. Additional notes on Brazilian Portuguese usage*
- *Chapter B12. Socializing*
- *Chapter B13. Exchanging factual information*
- *Chapter B14. Getting things done*
- *Chapter B15. Finding out about and expressing intellectual attitudes*
- *Chapter B16. Judgement and evaluation*

5. PART IV: HISTORICAL AND CULTURAL NOTES

- *Chapter 18. The Portuguese language and the cultures of the Portuguese speaking world*

6. BIBLIOGRAPHY

7. INDEX

Anexo 4

GP.4 – Organização e funcionamento da Gramática Básica do Português Brasileiro (2018)

Organização e Funcionamento da GP:

Organização e funcionamento da GBP

■ A GBP é dividida em sete capítulos que discutem os principais aspectos do sistema gramatical do português brasileiro. Esses capítulos, assim como as seções e subseções pertencentes a cada um deles, são marcados por cores distintas.



■ Os capítulos são organizados em seções e, em cada uma delas, são apresentadas explicações e exercícios:

22. Pretérito imperfeito

A Significado do Pretérito imperfeito

O Presente representa fatos não terminados no momento atual.

- O quarto **está** frio porque esta casa é velha e as janelas não **fecham** bem.

Com o Pretérito imperfeito descrevemos fatos não terminados em um momento do passado.

- **Estava** frio porque o **casa era** velha e as janelas não **fechavam** bem.

Está chovendo muito.

Estava chovendo muito naquele dia.

Estava chovendo muito naquele dia.

Toda noite **estudo** durante uma hora.

O gato **está** um pouco nervoso. **Está** na hora de dar comida para ele.

Ontem, lá pelas seis da tarde, o gato **estava** um pouco nervoso. **Estava** na hora de dar comida para ele.

Antes eu **estudava** durante uma hora toda noite.

Ontem, lá pelas seis da tarde, o gato **estava** um pouco nervoso. **Estava** na hora de dar comida para ele.

1 Mariana se casou e sua vida mudou muito. Descubra quais foram as mudanças ocorridas, colocando as informações na coluna correspondente.

| | |
|--|--|
| a. nunca lia romances. ✓ | e. nunca come em casa. |
| b. não gostava de ir a restaurantes. | f. sabe todos os nomes de times e jogadores. |
| c. não convidava ninguém para visitá-la. | g. gosta muito de ler. ✓ |
| d. não gostava de futebol. | h. recebe muitos amigos em casa. |
| e. tem três cachorros. | i. queria ter muitos filhos. |

Mariana antes de se casar:
nunca lia romances.

Mariana agora:
acha muito de ler.

125

Número e nome da seção. A cor da seção indica o capítulo a que ela pertence.

Cada subseção é indicada por uma letra (A, B, C, etc.) e contém explicações com exemplos e exercícios. Cada uma dessas subseções aparecem, também, no índice.

As explicações com exemplos são apresentadas em quadros que se destacam com um fundo amarelo claro.

As formas linguísticas são conectadas ao significado em todos os exercícios: o(a) aluno(a) deve estar atento à situação, ao sentido das frases e aos textos.

Depois de cada explicação há exercícios de automatização, compreensão e produção para praticar os conteúdos abordados. Na chave de respostas no final do livro, o(a) aluno(a) poderá conferir as respostas dos exercícios.

Anexo 5

GP. 4 – Gramática Básica do Português Brasileiro (2018).

Índice:

Índice

| | |
|--|---|
| 10 | Apresentação |
| 11 | Organização e funcionamento da GBPB |
| CAPÍTULO 1 Substantivos e adjetivos | |
| 14 | 1. Substantivo. Gênero dos nomes das coisas |
| 14 | A Regra geral: <i>o edifício, a casa</i> , etc. |
| 14 | B Regras especiais: <i>o problema, a mão</i> , etc. |
| 17 | 2. Substantivo. Gênero dos nomes de pessoas e animais |
| 17 | A Regra geral: <i>doutor, doutora</i> , etc. |
| 18 | B Regras especiais para o gênero com que as pessoas se identificam: <i>marido, mulher</i> , etc. |
| 19 | C Regras especiais para o gênero dos animais: <i>boi, vaca</i> , etc. |
| 20 | D Feminino dos substantivos terminados em <i>-ão</i> : <i>patroa, campeã, comilona</i> |
| 21 | 3. Substantivo. Número |
| 21 | A Formação do plural: <i>mapa, mapas, país, países</i> , etc. |
| 23 | B Usos específicos – substantivos não contáveis: <i>a família, os óculos</i> |
| 25 | 4. Adjetivo |
| 25 | A Gênero: <i>bonito – bonita; interessante</i> , etc. |
| 26 | B Número: <i>bonitos, bonitas, interessantes</i> , etc. |
| 27 | C Concordância: <i>uns amigos gregos</i> , etc. |
| 28 | D Adjetivo depois do substantivo: <i>Vinho tinto ou vinho branco?</i> |
| 29 | E Adjetivo antes do substantivo: <i>Meu apartamento pequeno. / Meu pequeno apartamento.</i> |
| CAPÍTULO 2 Determinantes | |
| 32 | 5. Artigos: <i>um, o</i> , etc. |
| 32 | A Formas |
| 33 | B Usos: <i>Pegue uma carta. / Pegue a carta.</i> |
| 35 | C <i>Um</i> ou <i>o</i> ou \emptyset : <i>Tem um telefone tocando. / Quebrei o telefone. / A gente já tem telefone.</i> |
| 38 | D <i>Um</i> <i>alto</i> , <i>o</i> <i>de Maria</i> , <i>o</i> <i>que você leu</i> |
| 39 | E Artigos antes de nomes de países, estados ou cidades: <i>O Brasil é lindo. / Adoro a Bahia. / O Rio de Janeiro é maravilhoso.</i> |
| 41 | 6. Demonstrativos: <i>este, esse, aquele</i> , etc. |
| 41 | A <i>Esse / aquele</i> livro |
| 43 | B Uso em relação ao tempo: <i>esse dia, aquele fim de semana</i> |
| 43 | C <i>Esse, aquele</i> , etc.: <i>Vou comprar essa vermelha.</i> |
| 44 | D Demonstrativos neutros: <i>Não fala isso. / O que é aquilo?</i> |
| 47 | 7. Possessivos: <i>meu, teu, seu, nosso</i> , etc. |
| 47 | A Possessivos antes do substantivo: <i>meu amigo, minha amiga</i> , etc. |
| 47 | B Possessivos depois do substantivo: <i>o livro da gente, a casa dela</i> , etc. |
| 49 | C Possessivos para <i>eu, tu, você</i> e <i>nós</i> depois do substantivo: <i>um amigo meu, uma amiga nossa</i> , etc. |
| 50 | D <i>Meu amigo é do Brasil. E o seu?</i> |
| 51 | 8. Indefinidos: <i>todos, algum, alguém, nada, outro</i> , etc. |
| 51 | A <i>Algum aluno, nenhuma casa, todo dia</i> , etc. |
| 53 | B <i>Alguém, ninguém; algo, nada; tudo</i> |
| 55 | C Dupla negativa: <i>Não tem nenhum. / Não tem ninguém. / Não tem nada.</i> |
| 56 | D <i>Outro, outra, outros, outras</i> |
| 58 | 9. Numerais cardinais: <i>um, dois, três</i> , etc. |
| 58 | A De 0 a 19 |
| 59 | B De 20 a 99 |
| 60 | C De 100 a 999 |
| 61 | D De 1.000 a 999.999 |
| 62 | E <i>Milhão, milhões</i> |
| 63 | F Como escrever e ler quantias de dinheiro em português |
| 64 | 10. Numerais ordinais: <i>primeiro, segundo, terceiro</i> , etc. |
| 64 | A Significado e formas |
| 65 | B Usos (I) |

- 65 c Usos (II)
 66 D Ordinais a partir do 10^o
- 67 11. Quantificadores: *demais, muito, bastante, etc.*
 67 A Com substantivos: *muito chocolate / muitas bolachas*
 68 B *Pouco / um pouco de* + substantivos incontáveis: *Tem um pouco de comida, mas tem pouca bebida.*
 69 c *Muito, demais, bastante, bem, pouco e nada* como advérbios

CAPÍTULO 3 Pronomes pessoais

- 72 12. Sujeito, objeto direto e objeto indireto
 72 A Sujeito, objeto direto e objeto indireto
 74 13. Pronomes de sujeito: *eu, tu, ele, etc.*
 74 A Formas: *eu, tu, ele, etc.*
 75 B Presença e ausência de pronomes. *Nós vs. a gente*
- 76 14. Pronomes com preposição: *sem mim, para ti, com ele, etc.*
 76 A Formas
 77 B Contrações de preposições e pronomes: *comigo, dele, nela, etc.*
- 79 15. Pronomes de objeto: *me, te, o, etc.; me, te, lhe, etc.*
 79 15.1. Pronomes de objeto no discurso monitorado
 79 A Formas dos pronomes de objeto direto no discurso monitorado: *me, te, o, etc.*
 80 B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso monitorado: *me, te, lhe, etc.*
 82 C Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Regra geral: *Eu a vi na praia.*
 83 D Colocação dos pronomes de objeto no discurso monitorado – Exceções: *Vi-a na praia. / Vou vê-la na praia.*
- 85 15.2. Pronomes de objeto no discurso não-monitorado
 85 A Formas dos pronomes de objeto direto no discurso não-monitorado: *me, te, você, etc.*
 86 B Formas dos pronomes de objeto indireto no discurso não-monitorado: *me, para ela, para a gente, etc.*
 87 C Colocação dos pronomes de objeto no discurso não-monitorado: *Ela me viu ontem. / Vi ela ontem.*
 88 D Omissão pronominal no discurso não-monitorado: *Aquele vestido é lindo. Quero comprar para mim.*
- 89 16. Construções reflexivas
 89 A Construções reflexivas: *Eu me chamo Luana. / Ela não está se sentindo bem.*
 90 B A reciprocidade pronominal: *Nós nos conhecemos. / Eles se amam.*
 91 C Construções impessoais com *se*: *Aluga-se uma casa. / Fala-se espanhol.*

CAPÍTULO 4 Verbos

- 94 17. Conjugação. Elementos básicos
 94 A Referir-se a um verbo: o infinitivo
 95 B Conjugando um verbo
 96 C Concordar o verbo com o sujeito
- 98 18. Formas impessoais: *falar, falando, falado, etc.*
 98 A Significado e forma do infinitivo: *falar, comer, decidir, etc.*
 98 B O infinitivo como substantivo
 99 C Significado e forma do gerúndio: *falando, comendo, decidindo, etc.*
 100 D Usos do gerúndio: *Ele está comendo.*
 101 E Significados, forma e usos do particípio: *falado, comido, decidido, etc.*
 102 F Uso como adjetivo: *Um trabalho terminado. / O trabalho está terminado.*
 103 G Uso nas formas compostas dos verbos: *eu tenho saído, eu tinha saído, eu vou ter saído, etc.*
 104 H Verbos com particípio duplo: *As luzes estão acesas. / Eu tinha acendido as luzes.*
- 106 19. Presente do indicativo
 106 19.1. Verbos regulares
 106 A Verbos totalmente regulares: *falo, como, decido, etc.*
 107 B Verbos regulares com mudanças ortográficas na forma *eu* para preservar o fonema original: *conheço, reajo, sigo, etc.*
- 108 19.2. Verbos irregulares sistemáticos
 108 A Verbos com mudanças vocálicas na forma *eu*: *consigo, descubro, etc.*

- 109 B Verbos com mudanças consonantais na forma *eu*: *ouço, posso*, etc.
 109 C Verbos com mudanças na 2ª e 3ª pessoas do singular e do plural
 110 D Verbos terminados em *-ear*: *eu penteio, nós penteamos*, etc.
 111 E Verbos terminados em *-iar* ou *-uir*: *eu odeio, eu construo*, etc.
- 112 **19.3 Verbos irregulares assistemáticos**
 112 A Terceira pessoa do singular em *-z*: *dizer, fazer, trazer*, etc.
 112 B Verbos que terminam em *-ou* na forma *eu* e em *-ão* nas formas *vocês, eles e elas*: *dar, estar, ir, ser*
 113 C Verbos que têm vogal nasal em todas as formas: *pôr, ter, vir*
 114 D Verbos com *-io* na forma *eu*: *crer, ler, rir, sair*
 114 E Outras irregularidades: *querer, saber, ver*
- 115 **19.4 Usos**
 115 A Afirmar o presente: *Pedro está em Manaus*.
 115 B Afirmar o futuro: *Pedro volta amanhã de Manaus*.
 116 C Afirmar em geral: *Os homens são assim*.
- 118 **20. Pretérito perfeito do indicativo**
 118 A Significado e formas regulares: *comprei, bebi, decidi*, etc.
 119 B Mudanças ortográficas para preservar o fonema da forma de infinitivo
 119 C Verbos com alternância entre *-e-* e *-i-* na raiz: *estar, fazer, ter*
 120 D Verbos com alternância entre *-o-* e *-u-* na raiz: *poder, pôr*
 121 E Verbos irregulares com somente uma raiz: *cabere, dizer, querer, saber e trazer*
 122 F Outros verbos irregulares: *dar, ver, vir, ir, ser*
- 123 **21. Pretérito perfeito composto**
 123 A Significado e formas: *tenho falado, tenho lido, tenho comprado*, etc.
- 125 **22. Pretérito imperfeito**
 125 A Significado do Pretérito imperfeito
 126 B Formas regulares: *falava, comia, decidia*, etc.
 126 C Formas totalmente irregulares: *ser, ter, pôr e vir*
 127 D Usos do Pretérito imperfeito. Descrever características: *Ela era uma atriz muito bonita*.
 128 E Usos do Pretérito Imperfeito. Descrever situações regulares: *Antes eu dormia muito*.
 129 F Usos do Pretérito imperfeito. Descrever situações momentâneas: *Ontem eu estava cansada*.
- 130 **23. Pretérito perfeito ou imperfeito**
 130 A Descrever situações momentâneas (Pretérito imperfeito) ou relatar um acontecimento completo (Pretérito perfeito)
 131 B Processos completos (Pretérito perfeito) e partes de um processo (Pretérito imperfeito)
 132 C Qualidades estáticas (Pretérito imperfeito) e qualidades dinâmicas (Pretérito perfeito)
 134 D Descrever situações habituais (Pretérito imperfeito)
 134 E Contar histórias
- 137 **24. Pretérito mais-que-perfeito composto**
 137 A Significado e formas: *tinha / havia falado, tinha / havia comido, tinha / havia decidido*, etc.
 138 B Uso: o passado do passado
- 141 **25. Futuro do presente**
 141 A Significado
 142 B Formas regulares: *vou falar, vou comer, vou decidir*, etc.
 143 C Verbos irregulares: *dizer, fazer, trazer*
 145 D Usos. Prever o futuro: *Meu namorado vai voltar voltará amanhã*.
 146 E Imaginar o que está acontecendo, o que aconteceu ou o que vai acontecer: *Será que Carol está em Brasília agora? Carol deve estar em Brasília agora*.
- 148 **26. Futuro do presente composto**
 148 A Significado e formas: *vou ter falado, vou ter comido, vou ter decidido*, etc.
 149 B Usos. Predizer algo a ser concluído no futuro: *Amanhã vou ter terminado o projeto para a aula*.
- 150 **27. Futuro do pretérito**
 150 A Formas regulares e irregulares: *falaria, ia falar, faria, ia fazer*, etc.
 151 B Fazer declarações hipotéticas sobre o presente e o futuro: *Eu não diria nada*.
- 152 **28. Futuro do pretérito composto**
 152 A Formas: *teria falado, teria comido, teria decidido*, etc.
 153 B Fazer declarações hipotéticas sobre o passado: *Eu não teria dito nada*.

| | |
|-----|---|
| 154 | 29. Infinitivo pessoal |
| 154 | A Formas do Infinitivo pessoal: <i>Eu falar / comer / decidir</i> , etc. |
| 154 | B Usos do Infinitivo pessoal |
| 157 | 30. Formas do subjuntivo: fale, tenha falado, etc. |
| 157 | A Formas regulares do Presente do subjuntivo: <i>fale, coma, decida</i> , etc. |
| 158 | B Verbos com mudanças vocálicas na raiz: <i>sentir, dormir</i> , etc. |
| 160 | C Verbos com radical irregular: <i>faça, diga, ponha</i> , etc. |
| 161 | D Verbos totalmente irregulares: <i>ser, dar, querer, estar, ver, ir, haver e saber</i> |
| 162 | 31. Indicativo ou subjuntivo? |
| 162 | A Declarar (indicativo) ou não declarar (subjuntivo) |
| 163 | B Expressar desejos e objetivos: <i>Quero que você venha aqui amanhã.</i> |
| 166 | C Declarar ou questionar informações: <i>Acho que ele vem. / Não acho que ele venha.</i> |
| 169 | D Emitir juízos de valor sobre informações: <i>É importante que vocês venham cedo.</i> |
| 171 | E Identificar ou não identificar pessoas: <i>O professor que tem... / Um professor que ten</i> |
| 173 | F O Presente do subjuntivo com conjunções |
| 175 | 32. Formas do Pretérito perfeito do subjuntivo: tenha falado / comido / decidido, etc |
| 175 | A Forma e uso |
| 177 | 33. Pretérito imperfeito do subjuntivo: falasse, comesse, decidisse, etc. |
| 177 | A Forma |
| 178 | B Usos: <i>O professor pediu que a gente estudasse essa parte.</i> |
| 180 | C Usos: o Pretérito imperfeito do subjuntivo com conjunções |
| 181 | 34. Futuro do subjuntivo: falar, comer, decidir, etc. |
| 181 | A Forma |
| 182 | B Uso: <i>Quando você chegar, vamos conversar.</i> |
| 184 | C O Futuro do subjuntivo com pedidos ou possibilidades: <i>Telefone para mim se preci de ajuda.</i> |
| 185 | 35. Futuro composto do subjuntivo: tiver cantado / comido / decidido, etc. |
| 185 | A Forma e uso |
| 186 | 36. Orações condicionais com Futuro do subjuntivo ou Pretérito imperfeito do subjuntivo |
| 186 | A Forma e uso |
| 188 | 37. Orações condicionais compostas |
| 188 | A Forma e uso |
| 189 | 38. Verbos modais em orações compostas |
| 189 | A Forma e uso |
| 191 | B Suposição sobre o passado com o verbo modal <i>dever</i> |
| 192 | 39. Imperativo |
| 192 | A Usos |
| 192 | B Imperativo afirmativo |
| 193 | C Imperativo negativo: <i>não coma, não comam</i> , etc. |
| 194 | D O Imperativo na língua menos monitorada |
| 196 | 40. Ser e Estar |
| 196 | A Conjugação |
| 196 | B <i>Ser</i> : <i>Joca é um gato.</i> |
| 197 | C <i>Estar</i> : <i>Joca está dormindo.</i> |
| 199 | D Descrição de estados: <i>estar, ficar e ter</i> |
| 201 | 41. Haver, ter e estar |
| 201 | A Formas de haver e ter: <i>Há um gato na árvore. / Tem um gato na árvore.</i> |
| 204 | B <i>Haver / ter vs ser / ficar.</i> |
| 206 | 42. Voz passiva |
| 206 | A Forma e uso |
| 208 | 43. Perífrases verbais |
| 208 | A Pretérito imperfeito de <i>ir</i> + INFINITIVO: <i>Eu ia sair.</i> |
| 209 | B <i>Ter que</i> + INFINITIVO: <i>Você tem que comer.</i> |
| 209 | C <i>Estar</i> + GERÚNDIO |
| 210 | D <i>Dever / Poder</i> + INFINITIVO |