



**Universidade de Brasília – UnB**

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-graduação em Linguística

**Variação Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira:  
pronomes objeto direto de 3ª pessoa**

Victor Araujo Coutinho

Brasília

2016

**Varição Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira:  
pronomes objeto direto de 3ª pessoa**

*Dissertação submetida ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Linguística.*

Orientadora: Profª Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho

Brasília

2016

Victor Araujo Coutinho

**Varição Linguística no ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira:  
pronomes objeto direto de 3ª pessoa**

*Dissertação submetida ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Linguística.*

**Banca Examinadora:**

Profa. Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho – LIP/UnB (Presidente)

---

Prof. Dr. Antônio Augusto Souza de Mello - LIP/UnB (Membro Interno)

---

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno – LET/UnB (Membro Externo)

---

Profa. Dra. Michelle Machado de Oliveira Vilarinho– LIP/UnB (Suplente)

---

Brasília

2016

Dedico este estudo a todos aqueles que vieram antes de mim,  
Que desenvolveram o conhecimento na área da linguística,  
Que mantiveram a chama do nosso conhecimento acesa.

Dedico este estudo a todos aqueles que virão depois de mim,  
Que continuarão desenvolvendo o conhecimento e a ciência,  
Que manterão acesa a chama da Linguística.



## Agradecimentos

Numa época em que sofremos um golpe contra a democracia, por conta de um velho jogo de poder instaurado há séculos no Brasil, é impossível não tornar até mesmo os agradecimentos deste estudo um ato político.

Primeiramente, eu agradeço à democracia, que por mais de 200 anos tem permitido governos em que as pessoas decidem e são partes importantes de suas constituições. Claro que, ao longo da história, muitas coisas foram conquistadas para aperfeiçoar este sistema, e tenho certeza que continuaremos reformulando a democracia para que ela seja, de fato, cada vez mais democrática.

Em segundo lugar, eu agradeço ao povo brasileiro. Ao povo que, em 2002, abriu espaço nas urnas para a entrada de um governo preocupado com a classe trabalhadora, um governo que, desde então, tem tomado ações e medidas para que, hoje, eu estivesse aqui, com esta dissertação em mãos. Ao povo, que se emancipou da velha política e fez valer seu direito de ser verdadeiramente representado, meu muito obrigado.

Em terceiro lugar, eu preciso agradecer e reconhecer a importância do governo do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff. Mesmo com críticas posicionadas à esquerda dos planos governamentais, devo reconhecer que foram as políticas de inclusão social e de ampliação do acesso ao Ensino Superior que deram a oportunidade para que, hoje, eu estivesse aqui. Eu, filho de mãe divorciada e pai ausente, vi com meus próprios olhos a mudança no prato de comida que me era servido em casa, nos livros didáticos que recebia na escola pública, nas reformas das casas de minha vizinhança.

É importante também utilizar este espaço para fazer um agradecimento pessoal, a todas as pessoas que fizeram parte de minha vida e permitiram que hoje eu fosse capaz de produzir esta dissertação de mestrado, em especial à minha mãe, irmã e tios. Obrigado por me ajudarem a me tornar quem sou.

Também gostaria de agradecer à minha orientadora, Orlene Carvalho, por todo o apoio e suporte prestado no desenvolvimento deste trabalho, por me formar não apenas como professor, mas principalmente como pesquisador.

E para finalizar, um desejo, de que o mesmo povo brasileiro, que abriu espaços nas urnas em 2002, ajude-nos a evitar a consumação de um golpe institucionalizado, carregado de preconceito e misoginia, à primeira presidenta mulher que este país conseguiu eleger. Completamente à parte de vertentes políticas, esse é um desejo de defesa do nosso maior bem, a democracia. Sem ela, infelizmente, voltaremos a não ter mais nada.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	vii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
1 Introdução .....	1
1.1 Objetivos .....	1
2 Referencial Teórico .....	2
2.1 Variação Linguística no PB e Ensino de PBLE.....	3
2.2 Gêneros Textuais.....	9
2.3 Abordagens no ensino de LE.....	14
2.4 Estratégias de Retomada Anafórica de terceira pessoa no discurso .....	19
3 Metodologia .....	25
3.1 Material de Análise .....	29
3.1.1 Livros didáticos para estrangeiros.....	32
4. Pronomes objeto direto de terceira pessoa em livros didáticos .....	35
4.1 Novo Avenida Brasil 1 (2008) .....	36
4.1.1 Panorama da obra .....	36
4.1.2 Análise .....	36
4.2 Ponto de Encontro (2007).....	43
4.2.1 Panorama da obra.....	43
4.2.2 Análise .....	44
4.3 Muito Prazer (Fernandes <i>et al.</i> , 2008).....	49
4.3.1 Panorama da obra.....	49
4.3.2 Análise .....	50
4.4 Falar, Ler e Escrever Português (2006).....	60
4.4.1 Panorama da obra.....	60
4.4.2 Análise .....	62
4.5 Bem-vindo! (2004).....	68
4.5.1 Panorama da obra.....	68
4.5.2 Análise .....	70
5. Reflexões sobre a produção de livros didáticos para estrangeiros.....	76
5.1 Inconsistências .....	76
5.2 Proposta Pedagógica .....	79

Considerações finais.....	86
Referências Bibliográficas .....	88

### Lista de figuras

- Figura 1, pg. 12:** Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico (Marcuschi, 2008: 197)
- Figura 2, pg. 30:** (Δ) Distribuição das 73 vagas de leitorado mantidas pelo Brasil de 2011 a 2015. (BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).
- Figura 3, pg. 31:** (O) Institutos Bilaterais mantidos pelo Brasil e pelo país estrangeiro e (Δ) Centros mantidos pelo MRE/Itamaraty. (ARAUJO-COUTINHO & CARVALHO, 2012 – revisado e atualizado para a realização desta dissertação de mestrado).
- Figura 4, pg. 37:** Exercício B6 – 1 (Lima et al., 2008, p. 48)
- Figura 5, pg. 38:** Exercício B6 – 2 (Lima et al., 2008, p. 48)
- Figura 6, pg. 39:** Exercício B6 – 3 (Lima et al., 2008, p. 49)
- Figura 7, pg. 39:** Exercício B6 – 4 e 5 (Lima et al., 2008, p. 49)
- Figura 8, pg. 40:** Exercício B6 – 6 (Lima et al., 2008, p. 49)
- Figura 9, pg. 41:** Quadro de pronomes pessoais (Lima et al., 2008, p. 109)
- Figura 10, pg. 42:** Diálogo A1 – Procurando uma casa para alugar, Lição 5 (Lima et al., 2008, p. 34)
- Figura 11, pg. 43:** Transcrição de exercício de compreensão auditiva, Faixa 19 (Lima et al., 2008, p. 116)
- Figura 12, pg. 45:** Explicação sobre a omissão do pronome em função de objeto, (Klobucka et al., 2007, p. 236)
- Figura 13, pg. 46:** Exercício oral para fixação do uso/omissão do pronome objeto (Klobucka et al., 2007, p. 236)
- Figura 14, pg. 47:** Explicação sobre o uso do você, te e o(a) senhor(a) como pronome objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 235)
- Figura 15, pg. 47:** Explicação sobre o uso do vocês e os(as) senhores(as) como pronome objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 235)
- Figura 16, pg. 47:** Explicação sobre próclise no Português Brasileiro (Klobucka et al., 2007, p. 235)
- Figura 17, pg. 48:** Quadro Pronominal dos Pronomes em função de objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 234)
- Figura 18, pg. 52:** Diálogo. Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 256)
- Figura 19, pg. 53:** Exposição Gramatical – Pronomes Pessoais I (Objeto Direto). Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, pp. 256-257)
- Figura 20, pg. 54:** Exercício A, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 257)

- Figura 21, pg. 55:** Exercício B, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, pp. 256-257)
- Figura 22, pg. 56:** Exercício C, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 258)
- Figura 23, pg. 57:** Diálogo, Unidade 09, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 164)
- Figura 24, pg. 58:** Diálogo, Unidade 09, Lição C (Fernandes et al., 2008, pp. 173-174)
- Figura 25, pg. 59:** Diálogo, Unidade 10, Lição B (Fernandes et al., 2008, p. 185)
- Figura 26, pg. 63:** Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD e Exercícios, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 70)
- Figura 27, pg. 63:** Exercícios de pronome objeto direto, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 71)
- Figura 28, pg. 64:** Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD – Forma “lo(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 71)
- Figura 29, pg. 64:** Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD – Forma “no(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)
- Figura 30, pg. 65:** Exercícios de pronome objeto direto – forma “lo(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)
- Figura 31, pg. 66:** Exercícios de pronome objeto direto – forma “no(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)
- Figura 32, pg. 67:** Diálogo, Unidade 5 (Lima & Iunes, 2006, p. 47)
- Figura 33, pg. 67:** Diálogo, Unidade 5 (Lima & Iunes, 2006, p. 47)
- Figura 34, pg. 71:** Exercício 13, Unidade 5 (Ponce et al., 2004, p. 49)
- Figura 35, pg. 71:** Exercício 13 - continuação, Unidade 5 (Bem- Ponce et al., 2004, p. 49)
- Figura 36, pg. 73:** Exercício 14, Unidade 5 (Ponce et al., 2004, p. 49)
- Figura 37, pg. 74:** Instruções das autoras para os exercícios da página 49 do livro-texto, (Ponce et al., 2004 – Livro do Professor, p. 62)
- Figura 38, pg. 75:** Diálogo, Unidade 10 (Ponce et al., 2004, p. 91)
- Figura 39, pg. 75:** Diálogo, Unidade 10 (Ponce et al., 2004, p. 91)
- Figura 40, pg. 76:** Quadro de pronomes, Apêndice II (Ponce et al., 2004, p. 207)

## Resumo

Esta dissertação consiste em uma ponte entre os estudos de linguística e os estudos de linguística aplicada. Partindo de uma compreensão sobre a variação linguística (Bagno, 2000, 2001, 2007, 2013) e a abordagem sociointeracionista (Brown, 1994), vamos observar como os livros didáticos (LDs) de português brasileiro como língua estrangeira (PBLE) lidam com fenômenos de variação. A fim de delimitar o escopo de análise, esta pesquisa se dedica a observar como as diferentes estratégias de retomada anafórica de terceira pessoa (Omena, 1978; Duarte, 1986; Bagno, 2000) são trabalhadas nos LDs de PBLE. Para que seja possível compreender não apenas o fenômeno, mas também seus contextos de ocorrência, buscaremos na teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008) embasamento teórico para lidar com o texto como evidenciador do fenômeno de variação. Este trabalho segue as diretrizes propostas por Carvalho (2002), ao analisar fenômenos de variação em LDs de PBLE, e Dettoni (2010), que retoma a proposta de Carvalho e sugere parâmetros para um ensino de língua que leve em consideração os fenômenos de variação. Desse modo, selecionamos 5 das obras mais conhecidas no mercado editorial de PBLE, a fim de ilustrar o modo com o qual cada uma delas lida com o fenômeno selecionado. Como nos deparamos com muitas expressões artificiais no PB, recorreremos ao *corpus* Brasileiro em busca de uma referência de língua escrita, nos moldes propostos por Sardinha (2004), para comprovar a artificialidade das estruturas encontradas. Ao final das análises, é proposto não apenas um modelo pedagógico, mas também uma reflexão acerca das inconsistências encontradas durante a elaboração dos materiais didáticos. Portanto, este estudo demonstra, por meio de dados analisados qualitativamente e quantitativamente, a incoerência no ensino de PBLE, que privilegia o ensino de uma norma-padrão distante da realidade dos falantes nativos e, portanto, distante das necessidades dos aprendizes da língua.

**Palavras-chave:** Variação Linguística; Ensino de PBLE; Abordagem Sociointerativa; Linguística de *Corpus*.

## Abstract

This dissertation consists into a bridge between the Linguistics studies and the Applied Linguistics studies. Starting with a definition of linguistic variation (Bagno, 2000, 2001, 2007, 2013) and socio-interactionist approach (Brown, 1994), it will be observed how the didactic books (DB) of Brazilian Portuguese as foreign language (BPFL) deal with variation phenomena. To set out boundaries to this research, we selected the phenomenon of variation on the anaphoric recovery of the direct object in BP (Omena, 1978; Duarte, 1986; Bagno, 2000). Our focus is to understand how the didactic books work this phenomenon throughout its unities. In order to understand it better, considering also the contexts where this variation is inserted. This study has base on the sociolinguistic theory of texts genres (Marcuschi, 2008), understanding the text as the interface through which the linguistic variation will be shown. Also, this study follows the guidelines purposed by Carvalho (2002) and retaken by Dettoni (2010), setting principles into analyzing didactic books in which concerns the linguistic variation and selecting phenomena to be taught to BPFL learners, respectively. Five out of the most known BPFL books on the market were chosen in order to illustrate how each of them considers the phenomenon studied in this dissertation. Since we crossed a lot of artificial constructions throughout the books, we decided to use the *Brasileiro corpus* as a reference *corpus*, looking for this constructions on the *corpus* to check its tokens and frequency on the language (Sardinha, 2004). At the end of the analysis, we purpose not only a pedagogical model to teach this phenomenon to BPFL learners, but we also consider the inconsistencies between what is taught and what compose the book's texts. Therefore, this study assembles quantitative and qualitative analysis, proving the inconsistencies on the BPFL teaching due to its privilege on the normative grammar (based on European Portuguese), despite of its huge difference from the actual Brazilian Portuguese.

**Keywords:** Linguistic Variation; BPFL Teaching and Learning; Socio-interactionist approach; *Corpus* Linguistics.

## **1 Introdução**

Cotidianamente, os brasileiros se encontram diante de diferentes fenômenos de variação, sejam eles fruto de características socioeconômicas, geracionais ou regionais (MATTOS E SILVA, 1999). O fato é que a variação existe, quer as gramáticas a descrevam, quer não. Na guerra travada entre a defesa da norma-padrão e a inclusão das variantes e variedades no processo de ensino-aprendizagem no Brasil (BAGNO, 2001), encontra-se um imenso, porém invisível grupo, que não tem destaque nos estudos que abordam esses temas, os aprendizes de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE) ou como Segunda Língua (PBSL).

Neste estudo, adota-se a proposta de Carvalho (2002), que entende por aprendiz de PBSL a pessoa que é falante de outra língua e é residente permanente no Brasil, como é o caso de surdos, indígenas e imigrantes. Já os aprendizes de PBLE se caracterizam pela residência permanente em outros países, podendo contar com um período temporário de trabalho e/ou turismo no país.

Os livros didáticos (LDs) voltados para esse grupo se baseiam nas gramáticas normativas para sistematizar o ensino de regras e estruturas gramaticais para seu público-alvo, mesmo que sejam alheias e distantes das regras utilizadas pelos falantes nativos de PB. Sendo assim, nota-se que existe uma falha entre o que é ensinado e o que é utilizado, de fato.

Portanto, ao identificar tal problema, surgiu a necessidade de analisar como os diferentes fenômenos de variação são abordados nos livros didáticos, e, para tal, propomos pesquisar o tratamento da variação no emprego de pronomes objeto de terceira pessoa. Assim, o foco principal deste estudo é a alternância entre o uso do pronome nulo (anáfora-zero) e dos clíticos em função de objeto direto nos livros didáticos de PBLE.

### **1.1 Objetivos**

Esta pesquisa tem como objetivo principal fazer uma análise crítica dos livros didáticos de PBLE no que diz respeito ao fenômeno da variação no emprego de pronomes de terceira pessoa em função de objeto direto. Com isso, pretende-se proporcionar uma reflexão teórica, consistente e crítica, que auxilie não apenas autores, mas principalmente professores de PBSL/PBLE, a tornar o ensino do PB mais útil para os aprendizes, levando em

consideração as diferentes situações em que estes poderão se encontrar e as diferentes necessidades que cada um tem ao aprender um novo idioma.

Visando esse norte, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- i. Estudar a importância e o papel da variação no ensino de PBLE;
- ii. Analisar os principais livros didáticos disponíveis no mercado, quanto à abordagem e à metodologia, assim como à maneira como estes LDs abordam a variação nas estratégias de retomada anafórica de terceira pessoa, verificando se existe sistematização e exercícios didáticos para ensiná-las aos aprendizes de PBLE;
- iii. Observar os contextos em que os processos de retomada anafórica de terceira pessoa aparecem no livro didático, mesmo que não estejam sistematizadas didaticamente para os aprendizes de PBLE; e
- iv. Propor uma sistematização clara e objetiva dos pronomes em função de Objeto Direto no PB, que se baseará nas ocorrências de uso reais levantadas por Duarte (1989: 21) e Bagno (2000: 201), levando em conta os aspectos semânticos e pragmáticos existentes no fenômeno de variação em estudo.

Assim, esta dissertação busca não só demonstrar o abismo existente entre os livros didáticos de PBLE e o uso real e cotidiano da língua, mas também criar uma ponte entre a academia e os professores de PBLE, instigando reflexões para superar as diferenças drásticas encontradas. O intuito final é que os professores possam ter um olhar crítico não apenas no momento de selecionar materiais didáticos para a sala de aula, mas, principalmente, no momento de produzi-los.

## **2 Referencial Teórico**

Esta dissertação se baseia em três vertentes teóricas:

- i) Estudos sobre variação linguística no português brasileiro, com ênfase especial nos fenômenos de variação diafásica e diamésica;



ii) Estudos sobre os gêneros textuais; e

iii) Estudos sobre abordagens e ensino de PBLE, levando em consideração o processo de construção de livros didáticos.

Esses referenciais são importantes na medida em que esta dissertação se constitui como um diálogo entre eles e como uma aplicação metodológica dessas teorias nos processos de ensino/aprendizagem de PBLE.

## **2.1 Variação Linguística no PB e Ensino de PBLE**

Para podermos entender o papel da variação linguística no ensino de PBLE, é preciso primeiro definir alguns conceitos básicos que guiarão este estudo. A princípio, tomaremos como base os estudos sobre variação linguística.

Os estudos variacionistas nascem no seio da Sociolinguística, ciência que surgiu em meados da década de 60 e foi impulsionada pelo icônico estudo do linguista William Labov sobre as influências sociais na variedade dialetal de Martha's Vineyard, resultando no artigo *The social motivation of a sound change* (1963). A partir de então, uma série de estudos foram produzidos a fim de compreender a heterogeneidade da língua e seus ambientes de variação.

A variação abrange todos os processos, estigmatizados socialmente ou não, que constituem a formação e o uso da língua, indo muito além da questão lexical, como em “macaxeira”, “mandioca” e “aipim”. Os aspectos formais da língua – fonológicos, morfológicos e sintáticos – são readequados, de modo a suprir as necessidades existentes nos aspectos funcionais da língua, de natureza semântica, pragmática, discursiva e cultural.

Sendo assim, a variação linguística é justamente o que torna a língua heterogênea e, portanto, multifacetada em relação a uma norma idealizada e distante do uso cotidiano da língua. De acordo com Lucchesi e Lobo (1988) e Lucchesi (1998), essa norma idealizada é chamada de norma-padrão. A norma-padrão se caracteriza pela prescrição nas gramáticas normativas, sendo que nem sempre é uma norma que reflete o uso real da língua, mas, ainda assim, é prestigiada por parte da sociedade.

Ao observarmos a realidade linguística em que nossas sociedades contemporâneas estão inseridas, encontramos dois grandes polos. De um lado, “a variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez e de instabilidade” (BAGNO, 2007: 38), do outro, a norma-padrão, “modelo artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’ os efeitos da variação e servir de padrão” (*op.cit.*: 39).

Apesar de polarizadas, a variação linguística e a norma-padrão criam uma zona intermediária, resultante da influência de uma sobre a outra. Assim, Bagno (2007) afirma que, mesmo sendo um produto cultural idealizado, não podemos desconsiderar o papel da norma-padrão em qualquer estudo sobre língua e sociedade. Do mesmo modo, esta dissertação corrobora o que afirma o autor, demonstrando que a norma-padrão, manifestada por meio das gramáticas normativas, é a grande responsável pela distância entre o que é ensinado aos aprendizes de PBLE e o que é utilizado pelos nativos ao interagirem com eles.

Entender essa polarização é a chave para compreender a afirmação de Perini (1997), quando o autor introduz a reflexão sobre as duas línguas existentes no Brasil, uma escrita, chamada de português, e outra falada, que “de tão desprezada nem tem um nome” (PERINI, 1997: 36).

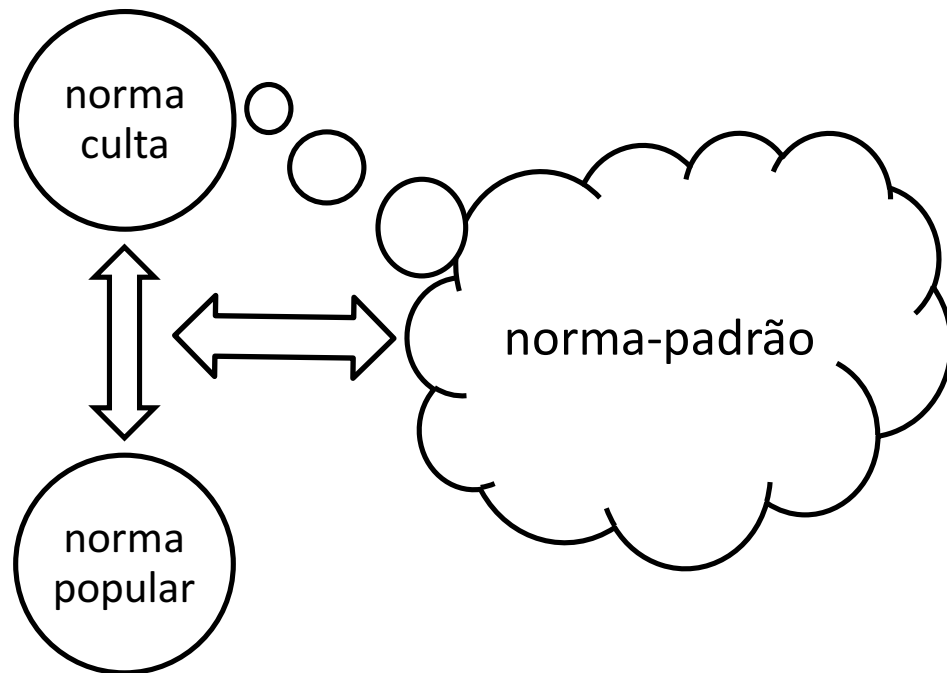
Nessa situação polarizada, Mattos e Silva (2004: 118) vai além e observa que os sociolinguistas têm adotado uma interpretação tripartida da realidade linguística – apesar de no título de seu trabalho constar “o português são dois”. Essa interpretação é retomada por Bagno (2007: 103), que propõe os termos “norma-padrão, norma culta e norma vernácula (popular)” (ver quadro abaixo).

Apesar do senso comum entender “norma-padrão” e “norma culta” como sinônimos, Bagno (2007: 104) esclarece o equívoco em pensar que existe uma relação de sinonímia entre os dois termos. Enquanto “norma-padrão” reflete uma norma da língua idealizada, irreal e, mesmo assim, prestigiada pela sociedade, “norma culta” trata do uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana (BAGNO, 2007: 104). Desse modo, entendemos que a norma-padrão constitui um polo, enquanto a norma culta é parte do polo oposto.

Complementando o polo oposto à norma-padrão, temos as normas populares (LUCCHESI, 2002), entendidas como os vernáculos dos falantes que não são privilegiados socioeconomicamente e não estão necessariamente ligados aos grandes centros urbanos.

Podemos visualizar a relação entre essas normas na seguinte relação:

## Realidade sociolinguística do português brasileiro



Releitura de Bagno (2007: 104)

Na relação ilustrada acima, observamos que existe uma relação polarizada não somente entre a norma-padrão e as demais normas descritas por Lucchesi (2002). A posição da norma culta, colocada propositalmente acima da norma popular, ilustra a maneira como parte da sociedade lida com ambas e como a norma-padrão se relaciona de forma também polarizada.

Isso se dá porque uma pequena elite que detém o poder socioeconômico no Brasil estabelece relações de prestígio e estigma social entre os falantes de ambas as normas. De acordo com essa elite, para “ascender socialmente”, é preciso que o falante da norma popular passe a aprender a norma culta como ferramenta de comunicação, sem deixar de lado a norma popular, que é necessária para interagir com as pessoas de sua comunidade. Toda esta relação é mediada pela norma-padrão, tida como objeto idealizado de aprendizagem nas escolas.

Uma vez compreendida a natureza polarizada da realidade sociolinguística do PB, cabe uma reflexão proposta por Faraco (2002) e retomada por Bagno (2007), na qual os autores questionam a validade do qualificativo “culto” para “norma culta”. A existência de uma norma “culto” pressupõe que a outra norma seja “inculto”, ao mesmo tempo em que a

polarização entre “cultura” e “popular” pressupõe que a cultura é alheia ao povo, isto é, que a norma “do povo” (popular) não é dotada de cultura.

A fim de evitar problema, Bagno (2007) propõe a substituição da expressão “norma culta” por “variedades prestigiadas” e da expressão “norma popular” por “variedades estigmatizadas”. Sendo assim, ao longo desta dissertação, optamos por seguir a proposta do autor, de modo a evitar uma associação errônea de polarização entre “cultura” e “popular”.

Em adição aos pressupostos teóricos que constituem esta dissertação no que concerne aos estudos de variação, consideramos relevante a sistematização das classificações da variação sociolinguística, com suas definições e exemplos que ilustram os fenômenos (BAGNO, 2007: 46).

Assim, com base no quadro abaixo, passaremos a pensar sobre como se deve dar o tratamento da variação no ensino de PBLE.

### **Classificação da Variação Sociolinguística**

<b>Variação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Diatópica</b>	Variação por lugares geográficos diferentes	Uso do “tu” e “você” de acordo com a região no Brasil.
<b>Diastrática</b>	Variação por classes sociais diferentes	Uso do plural nos SNs. (“Os cachorro bonito” vs. “Os cachorros bonitos”)
<b>Diacrônica</b>	Variação ao longo da história de uma língua	Uso de adjetivos como “supimpa” e “cabuloso”.
<b>Diamésica</b>	Variação entre a língua falada e a língua escrita	Uso do pronome objeto clítico vs. o pronome objeto nulo.
<b>Diafásica</b>	Variação de acordo com o monitoramento do falante	Uso do pronome “nós” vs. o pronome “a gente”.

(Elaborado com base em BAGNO, 2007:46)

Com o detalhamento dos tipos de variação, foi possível realizar mudanças concretas no ensino de língua materna, apesar de muitas pesquisas afirmarem que existe muito mais para ser feito (BAGNO, 2013). Entretanto, pouco se pensou, dentro e fora da Academia, sobre a necessidade de se considerar a variação linguística no ensino de línguas estrangeiras.

O estudo pioneiro na área foi feito por Carvalho (2002), intitulado “Variação linguística e ensino – uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua”. Em seu artigo, a autora destaca dois aspectos fundamentais que justificam a necessidade de se pensar o papel da variação linguística no ensino de PB para falantes de outras línguas, a saber (CARVALHO, 2002: 268):

- i. A necessidade de o aprendiz dominar os princípios e aspectos que compõem a competência comunicativa (Hymes, 1972);
- ii. A necessidade de o aprendiz ter contato com usos reais da língua, a fim de que o primeiro tópico seja satisfatoriamente cumprido.

Com base na pesquisa de Carvalho (2002), Dettoni (2010) define parâmetros para pensarmos sobre o lugar da variação linguística no ensino de Português para falantes de outras línguas. Em seu artigo, a autora propõe os seguintes parâmetros para selecionar e organizar aspectos da variação linguística para o ensino de PBLE (DETTONI, 2010: 105):

- i. Priorizar usos linguísticos que refletem a linguagem de falantes escolarizados;
- ii. Evitar ênfase e estudo sistemático de formas e construções linguísticas que são estigmatizadas;
- iii. Selecionar estruturas variáveis do PB que representem fenômenos de variação menos localizados e, portanto, mais generalizados e difundidos na comunidade brasileira como um todo (...), presentes nas variedades urbanas;
- iv. Atentar para que as construções linguísticas ensinadas representem, de fato, usos reais da língua e não formas idealizadas que sequer são utilizadas pelos próprios falantes nativos.

A partir dos parâmetros postos por Dettoni (2010), podemos concluir que, dentre as classificações dos fenômenos de variação apresentados na p.13 desta dissertação, existem duas que requerem nossa atenção: a variação diamésica e a variação diafásica.

O ensino de PBLE não precisa abarcar os fenômenos de variação diacrônicos, por tratar do ensino de língua contemporânea, sincrônico. Algumas especificações podem ser trazidas como adendos culturais, de modo a fornecer um conhecimento mais amplo da cultura brasileira. Entretanto, o aprendiz de PBLE não precisa aprender sistematicamente em sala de aula sobre as mudanças da língua de acordo com as gerações de falantes nativos.

A respeito da variação diastrática, é válido que os professores conscientizem seus alunos em relação à existência de diferentes formas de se comunicar, de acordo com a escolaridade e a classe social do seu interlocutor. É preciso também alertar para o estigma social e para o preconceito linguístico, de modo a preparar o aluno para a realidade sociocultural do Brasil.

Entretanto, este tipo de trabalho não deve ser sistematizado, dado que muitos fenômenos de variação diastráticos estão também ligados aos fenômenos diatópicos e, dada a extensão continental do Brasil, se torna inviável sistematizar para o aluno as peculiaridades de cada uma das regiões do país. Sendo assim, estes elementos também entram como adendos de aspectos culturais para serem trabalhados em sala de aula, observando o contexto de imersão e/ou a necessidade do aprendiz em interagir com variedades específicas.

Já os fenômenos de variação diafásicos e dia-mésicos são importantes no momento de selecionar os temas gramaticais a serem trabalhados em um curso de PBLE. Isso porque retratam um movimento que os aprendizes precisam conhecer para se comunicarem efetivamente. A distinção entre fala, escrita, formal e informal são aspectos cotidianos com os quais todos os brasileiros escolarizados lidam diariamente, em toda extensão territorial.

Dettoni (2010) fala da importância em se definir uma norma prestigiada como referência para o ensino de PBLE, selecionando formas próprias das variedades urbanas coloquiais e formais que caracterizam a fala de indivíduos escolarizados. Carvalho (2002: 271) também discorre sobre a impossibilidade de incluir exhaustivamente todas as realizações de uso da língua. Para Carvalho (2002), é interessante que se delimite o público-alvo que se deseja alcançar com a obra, para, então, delimitar os fenômenos que serão abordados.

Entretanto, como veremos no próximo capítulo, os livros didáticos de PBLE são todos voltados a um público genérico, sem delimitar faixa etária, nacionalidade ou nível de escolaridade. Desse modo, para pensarmos em uma sistematização de fenômenos de variação, também precisaremos pensar de um modo mais genérico.

Um bom referencial para a obtenção destes fenômenos são os dados levantados pelo projeto NURC (CASTILHO, 1989), que levam em consideração os falantes das normas prestigiadas do PB. A partir deste tipo de delimitação, é possível pensar em fenômenos que

não distinguem nem grau de escolaridade, nem classe social, que estejam presentes em áreas urbanas e que não sejam percebidos pelos falantes nativos em geral, o que os torna imunes às sanções negativas da sociedade (DETTONI, 2010: 106).

Ao pensarmos em fenômenos de variação diafásica e diamésica, é pertinente os analisarmos sob a luz da teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008), que provê informações a respeito do monitoramento da produção e da formalidade do contexto. Portanto, seguimos para o próximo subtópico.

## 2.2 Gêneros Textuais

Na perspectiva sociointeracionista do texto, partiremos da proposta de Marcuschi (2008) para analisarmos o papel dos gêneros textuais como interfaces pelas quais se evidencia o fenômeno de variação aqui estudado. Para tanto, retomaremos conceitos básicos desenvolvidos pelo autor no que diz respeito à teoria dos gêneros textuais.

Primeiramente, Marcuschi (2008: 58) discute sobre a distinção entre os termos *texto* e *discurso*, que são muitas vezes intercambiáveis entre si. Nesta dissertação, voltaremos o nosso olhar tanto para o texto, elemento definido pelo autor como o plano das formas linguísticas e de sua organização, como para o discurso que, por outro lado, se refere ao plano de funcionamento enunciativo e dos efeitos de sentido em sua circulação sociointerativa.

Desse modo, o texto é evidenciador dos fenômenos de variação das formas linguísticas, enquanto o discurso é o articulador responsável por inserir tais formas em um contexto comunicativo. Podemos ilustrar esta distinção ao analisar os processos de anáfora estudados nesta dissertação.

A retomada anafórica de um objeto direto por meio de clíticos pode causar um efeito negativo, soando algumas vezes como pedante e até mesmo arrogante, com uma marcação de posição de poder entre o enunciador e o interlocutor (como discutiremos mais à frente). Por outro lado, o uso do pronome “ele” como OD é estigmatizado em alguns ambientes da sociedade, sendo associado à baixa escolaridade. Assim, em busca de neutralizar as marcas e estigmas sociais presentes nessas formas, a anáfora-zero é utilizada amplamente pelos falantes de variedades prestigiadas do PB.<sup>1</sup>

É fundamental frisar que não existe uma associação de *texto* à língua escrita e *discurso* à língua oral. Ambos são partes complementares do processo de textualização e,

---

<sup>1</sup> Cf. Duarte (1995); Bagno (2000: 201) e Cyrino (2003: 40).

consequentemente, fazem parte tanto da oralidade quanto da escrita. Logo, a relação entre *texto* e *discurso* pode ser resumida ao entender-se *texto* como o produto material do *discurso*, que é a concepção sócio-ideológica materializada no *texto*.

A relação entre o texto e o discurso é intermediada pelo gênero. Coutinho (2004: 35-37) define o gênero textual como responsável por estabelecer uma interface entre a prática textual-discursiva e a prática social, estabelecendo uma ponte entre os aspectos generalizados do discurso e os aspectos particularizados do texto. Com base nos estudos da autora, Marcuschi (2008) define gênero da seguinte maneira:

Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. (...) Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surgem e circulam. (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

Assim, é possível compreender que o gênero, inserido numa prática discursiva, é fruto de uma convenção social que estabelece um meio pelo qual o discurso possa ser disposto e composto em texto. Partindo desta concepção de gênero, observaremos como os gêneros textuais se relacionam com os tipos de variação tratados anteriormente.

Entendendo o texto como evidenciador dos fenômenos de variação, é preciso notar os aspectos sociais envolvidos no processo de textualização que determinam a variedade a ser adotada pelo autor. Estes aspectos sociais estão inseridos na concepção do gênero textual selecionado pelo autor para estabelecer a interface entre o discurso e o texto.

De acordo com Marcuschi (2008: 155), os gêneros textuais se organizam em domínios discursivos, como o discurso jornalístico, discurso político, etc. Estes domínios discursivos podem ser visualizados como grandes e difusas áreas, dispostas em um *continuum* entre os contextos formais e informais de comunicação.

Em relação à variação diafásica, conforme os domínios discursivos se aproximam do polo formal, as variedades prestigiadas passam a ser mais utilizadas. Desse modo, a formalidade do domínio discursivo e, consequentemente, a formalidade do gênero textual têm grande influência sobre a variedade utilizada para a produção do texto.

De igual modo, na variação diamésica, os textos também variam de acordo com a modalidade em que são produzidos, oral ou escrita. Um texto produzido no mesmo domínio discursivo e contexto de formalidade varia quando levado da produção por meio da fala para a produção escrita.



Assim, Marcuschi (2008: 197) traz um quadro para ilustrar o panorama descrito acima (ver figura 1, p. 12), de modo a dispor alguns gêneros textuais dentro do que ele chama de “Contínuo Genérico”. Nesse contínuo, não está contemplado o livro didático de PBLE. O mais próximo que encontramos são os manuais escolares, que, mesmo assim, são de natureza muito distinta e distante do LD de PBLE.

O livro didático de PBLE se comporta como uma coletânea de diversos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais. No quadro abaixo é possível identificar diferentes tipos de gêneros textuais que podem estar presentes nos mais variados livros de LE, independente da língua alvo. Todos os gêneros apresentados no contínuo abaixo são passíveis de serem utilizados como amostra autêntica de uso da língua para os aprendizes de LE.



De acordo com Tomlinson (2011), todos os textos de veiculação real dentro de uma comunidade linguística podem ser utilizados em livros didáticos de LE para propósitos pedagógicos. Quando isso acontece, nos referimos a estes textos como *textos autênticos*. Em seu glossário, Tomlinson (2011: ix) define texto autêntico como:

A text which is not written or spoken for language-teaching purposes. A newspaper article, a rock song, a novel, a radio interview, instructions on how to play a game and a traditional fairy story are examples of authentic texts. A story written to exemplify the use of reported speech, a dialogue scripted to exemplify ways of inviting and a linguistically simplified version of a novel would not be authentic texts. (TOMLINSON, 2011, p. ix)<sup>2</sup>

Logo, podemos entender que os textos de criação (ou textos não-autênticos) são produzidos pelo próprio autor do material didático, a fim de contextualizar temas gramaticais e atender às necessidades específicas da obra. Por mais que as últimas tendências teóricas afirmem que é elementar uma grande concentração de material autêntico nas aulas de LE, como veremos a seguir, muitos autores ainda produzem textos próprios para suprir a demanda existente em suas obras.

Dentre os textos de criação presentes nos LDs pesquisados nesta dissertação, o diálogo é o gênero textual mais abundante. Utilizado como contextualizador de temas gramaticais, os diálogos criados pelos autores dos LDs são conversas tanto de cunho formal, quanto informal, presentes nos livros por meio das transcrições (ilustradas ao longo desta dissertação) e das faixas de áudio, que acompanham o LD.

O diálogo demonstra ser um gênero textual extremamente propício a apresentar os fenômenos de variação diamésica e diafásica que são importantes para o ensino de LE. A seguir, discutiremos justamente sobre o ensino de língua estrangeira, a fim de completar o quadro teórico deste estudo.

---

<sup>2</sup> Tradução minha: “Um texto que não é escrito ou falado com o propósito de ensinar língua. Um artigo de jornal, uma música de rock, uma novela, uma entrevista de rádio, instruções de jogos e um conto de fadas tradicional são exemplos de textos autênticos. Uma história escrita para exemplificar o discurso indireto, um diálogo transcrito para exemplificar maneiras de fazer convites e uma versão linguisticamente simplificada de uma novela não seriam textos autênticos.”

### 2.3 Abordagens no ensino de LE

Nesta seção, trabalharemos com a distinção entre duas macro-abordagens<sup>3</sup> no ensino de língua estrangeira: a estruturalista e a comunicativa. Para tanto, é preciso começarmos com uma breve recapitulação da história do ensino de LE, de modo a contextualizarmos o cenário atual neste estudo.

Richards & Rodgers (2001: 3) trazem alguns dados que demonstram o mundo multilíngue em que vivemos. Os autores explicam que, hoje, vivemos em um mundo onde o multilinguismo é a norma, sendo que 60% da população mundial vive em um contexto em que se usa duas ou mais línguas para se comunicar. Entretanto, o ensino de línguas é anterior a esse quadro, herdado desde as línguas clássicas, tendo o Grego e Latim como línguas mais aprendidas, até o cenário das línguas modernas, no qual o Inglês já figura como uma língua mundial, isto é, com maior número de falantes não-nativos do que nativos (Kachru, 1982, 1985).

Ao longo da evolução da linguística, o surgimento das diferentes concepções de língua influenciou o ensino de língua nos mesmos padrões, adequando métodos e atividades em sala de aula. A princípio, aprendia-se língua estrangeira por meio da tradução de sentenças carregadas de regras gramaticais abstratas. Isso se deu por herança dos métodos de ensino de Latim nas escolas europeias, que serviu como base para a produção dos primeiros materiais didáticos (Richards & Rodgers, 2001: 5).

No decorrer da história, o primeiro grande salto em relação ao ensino de LE se deu com a concepção do método áudio-lingual, também conhecido como método behaviorista, que concebe a aprendizagem de língua como um hábito de formação mecânica. Richards & Rodgers (2001: 50) contextualizam esta maneira de ensinar LE com a Segunda Guerra Mundial. O governo estadunidense investiu em programas de treinamento militar para formar inteligência capacitada em compreender, traduzir e se comunicar em diferentes línguas.

O programa, conhecido como ASTP (*Army Specialized Training Program*, ou, Programa de Treinamento Especializado do Exército, em tradução livre), foi responsável por desenvolver métodos de aprendizagem rápida de línguas estrangeiras. Para tanto, utilizava da premissa do behaviorismo, fornecendo um estímulo, recebendo uma resposta e aplicando um reforço. Desse modo, os hábitos corretos na língua seriam estimulados em relação aos hábitos incorretos, que recebem um reforço negativo para evitar que sejam repetidos.

---

<sup>3</sup> Entendemos por abordagem as concepções teóricas e ideológicas que norteiam o ensino de língua.

Como o treinamento foi desenvolvido com base no serviço militar, não é uma surpresa que tenha sido adotado um programa extremamente focado na estrutura da língua. Entretanto, este método<sup>4</sup> de ensino persiste até hoje como um dos mais populares na abordagem estruturalista.

A concepção de língua como uma estrutura alheia às práticas sociais é a base da abordagem estruturalista. Desse modo, a língua se torna um conjunto de regras e palavras cuja associação lógica deve ser internalizada pelo aprendiz, de modo que a resposta de seu uso seja mecânica, assim como sua língua materna.

Por outro lado, a abordagem comunicativa surge com a entrada de um novo ator no cenário de ensino de línguas: a competência comunicativa, cunhada por Hymes (1972: 278) como “as regras sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”. A ideia de se pensar em um ensino comunicativo de línguas surge como resposta às teorias de Chomsky, expostas em seu livro *Syntactic Structures* (1957), levando à criação de uma abordagem baseada nos estudos funcionalistas e sociointeracionistas, que privilegiam a proficiência comunicativa ao invés do domínio das estruturas (Richards & Rodgers, 2001: 153).

Diante dos inúmeros métodos que surgiram com base na abordagem comunicativa, vamos nos dedicar a analisar mais a fundo o método interativo de ensino de línguas (Brown, 1994: 157-169), por ser este o que mais se aproxima de uma situação de ensino ideal de língua.

Para que o ensino de línguas seja interativo, é um requisito claro a existência de interação. Não apenas entre professor e alunos, a interação é necessária entre todos os participantes da sala de aula. Brown define interação e ressalta sua importância:

The collaborative exchange of thoughts, feelings or ideas between two or more people resulting in a reciprocal effect on each other. Theories of communicative competence emphasize the importance of interaction as human beings use language in various contexts to “negotiate” meanings, or simply stated, to get an idea out of your head and into the head of another person and vice versa. (BROWN, 1994, p. 159)<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Entendemos por método as diferentes formas de se ensinar LE, dentro de uma abordagem.

<sup>5</sup> Tradução minha: “O intercâmbio colaborativo de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco para cada uma das partes envolvidas. Teorias da competência comunicativa enfatizam a importância da interação dado que os seres humanos usam a língua em vários contextos para “negociar” sentidos, ou, de maneira mais simples, tirar uma ideia de sua cabeça e colocar na cabeça de outra pessoa e vice-versa.”

Rivers (1987) adiciona um olhar pertinente para a interação no ensino de línguas ao constatar que a interação, seja com material autêntico ou com o insumo produzido pelos colegas em sala de aula, resulta em um ambiente em que o aprendiz pode aprender sobre a plasticidade da língua, desde seus níveis mais básicos. Desse modo, os aprendizes utilizam tudo o que eles aprenderam e, ocasionalmente, absorveram para participar de discussões, resolução conjunta de problemas, entre outras tarefas comunicativas.

Brown (1994: 159-160) introduz alguns elementos e princípios para o ensino de língua interacionista, como podemos observar a seguir:

- a) **Automaticidade:** As verdadeiras interações humanas utilizam a língua de modo automático, com todo o foco concentrado nos sentidos por ela produzidos. É crucial que o aprendiz possa deixar de usar a língua de um modo controlado para processá-la de modo mais automático e focar nas negociações de sentido.
- b) **Motivação intrínseca:** É fato que os aprendizes, ao se engajarem nas atividades, desenvolvem um sistema de auto-recompensa que satisfaz seus esforços em aprender a LE.
- c) **Investimento estratégico:** A interação requer um conjunto de estratégias comunicativas bem amplo, de modo que o aprendiz possa fazer as escolhas corretas ao produzir e interpretar sentidos, assim como possa contornar problemas que impeçam a interação de acontecer.
- d) **Assumir riscos:** é inevitável assumir riscos ao interagir e negociar sentidos com outros falantes. Sempre existe o risco de ser feita a escolha errada e, conseqüentemente, existir alguma resposta não-gradável ou desejável. Entretanto, a recompensa de um acerto é bem maior do que o risco do erro.
- e) **A conexão entre língua e cultura:** é necessário que o aprendiz esteja familiarizado com as nuances culturais da língua, visto que estas afetam diretamente a negociação de sentidos na interação.
- f) **Interlíngua:** O processo de aprendizagem de uma língua por meio da interação presume uma grande quantidade de tentativas e erros, isso resulta no que conhecemos como Interlíngua. Portanto, é elementar que o aprendiz entenda o *feedback* do professor, de modo a compreender os seus erros e saber como transformá-los em acertos.
- g) **Competência comunicativa:** Todos os elementos da competência comunicativa – gramática, discurso, sociolinguística, pragmática, estratégias, etc. – estão presentes

nas interações humanas. Todos estes aspectos precisam trabalhar juntos para que a interação seja bem-sucedida.

Dentro destes princípios trazidos por Brown (1994), é impossível não pensarmos sobre o papel do professor nesta perspectiva de ensino de língua. Enquanto a abordagem estruturalista concebe o professor como o controlador do conhecimento específico das formas da língua, o ensino interacionista de LE percebe que, assim como os alunos, o professor desempenha diferentes papéis em sala de aula (WRIGHT, 1987).

O primeiro papel é o do controlador da sala de aula. Muitas vezes, tido como o único papel no ensino tradicional, o controlador é responsável por determinar tudo o que pode ou não acontecer dentro de sua sala de aula. No que tange ao ensino interacionista, o professor precisa controlar o ambiente de interação, de modo que a espontaneidade impere e que o discurso não-ensaiado possa ser dito pelos aprendizes de LE. As atividades deste papel se concentram mais no planejamento da aula, determinando quais serão os *inputs* iniciais para que os aprendizes possam interagir e obter os resultados esperados.

O segundo papel é o de diretor. Assim como os maestros conduzem uma orquestra, o professor é o diretor da interação que está acontecendo em sala de aula. Para tanto, é preciso que ele esteja atento aos seus aprendizes, suas produções e interações dentro da sala de aula, de modo que possa oferecer o *feedback* necessário e suprir eventuais faltas que possam existir.

O terceiro papel é chamado por Brown (1994: 161) de gerente. Nesse papel, o professor é responsável por gerenciar o curso que está ministrando, adequando o *syllabus*<sup>6</sup>, avaliando continuamente os aprendizes e gerenciando a estrutura geral do conteúdo proposto.

O quarto e quinto papéis são mais simples e intuitivos, entendendo o papel do professor como facilitador e como recurso humano. Facilitador, pois o professor é responsável por tomar a iniciativa de ajudar os aprendizes quando estes encaram terrenos que não foram ainda explorados. Entretanto, quando os alunos tomam a iniciativa de buscar o professor, este assume o papel de recurso humano, oferecendo seu aconselhamento e conhecimento profissional sobre a língua-alvo para sanar eventuais dúvidas que os alunos possam ter.

Entender os papéis do professor na sala de aula nos diz o que esperamos de um livro didático de LE. É necessário que o material possa ser adaptável para diferentes contextos de ensino, sem perder de vista seu público-alvo, obviamente. Desse modo, a autonomia do

---

<sup>6</sup> Entendemos *syllabus* como o conteúdo programático de um curso de LE, contendo informações referentes aos temas gramaticas, contextos de interação e vocabulário que serão trabalhados ao longo do curso.

professor se torna uma indispensável ferramenta para adequar o LD de acordo com as necessidades de seus aprendizes.

Outro fator relevante é a presença de material autêntico. O único meio de simular uma interação na qual são assumidos riscos reais na negociação de sentidos é por meio de uma interação autêntica com falantes nativos. Desse modo, um diálogo de uma cena de novela é mais válido do que um diálogo artificial criado pelos autores do LD para contextualizarem um tema gramatical específico.

Por meio das interações que acontecem na sala de aula, os aprendizes podem adquirir as estratégias necessárias para tomar decisões e contornar problemas que possam surgir em suas interações com falantes nativos. Logo, é de extrema importância que os materiais didáticos forneçam não apenas material autêntico, mas também exercícios que desenvolvam estas competências.

No que tange à classificação dos livros didáticos, esta dissertação se baseou no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas e nos documentos oficiais que refletem sobre e descrevem os elementos que constituem o quadro. Tendo consideração ao processo de internacionalização recente do português brasileiro, é interessante observar como se constituem os livros didáticos de PBLE em parâmetros que se demonstram bem-sucedidos e cientificamente aplicáveis. Portanto, os livros foram avaliados de acordo com os 6 níveis de proficiência do quadro (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e todos seus elementos constituintes, posto que o domínio de tópicos gramaticais não é mais significativo do que o domínio de aspectos sociointeracionais e da competência comunicativa.

Infelizmente, não existe uma tradução oficial do QCERL para o PB. Apesar de existirem alguns estudos de mestrado que propõem uma divisão de níveis de desempenho no PB, estes ainda carecem de reflexão e desenvolvimento para que a proposta seja colocada em prática por grandes instituições do PBLE, como o exame de proficiência Celpe-Bras, entre outros.

Portanto, ao final desta dissertação, estão disponíveis em Português Europeu duas categorias específicas dos quadros que descrevem os elementos e competências de cada um dos seis níveis do QCERL. Para fins de ilustrar a pesquisa realizada durante esta dissertação, constam os critérios do âmbito linguístico geral e da adequação sociolinguística. É facultada sua consulta para melhor compreensão dos níveis abrangidos pelos LDs aqui estudados.



## 2.4 Estratégias de Retomada Anafórica de terceira pessoa no discurso

É possível encontrar duas abordagens distintas sobre o fenômeno de variação no emprego pronominal em caso de objeto direto: a Gramática Descritiva e a Gramática Normativa. Neste capítulo, trataremos das visões que ambas as gramáticas desenvolvem sobre o fenômeno escolhido, observando como essas abordagens teóricas são transmitidas para os livros didáticos.

### 2.4.1 Gramática descritiva

A Gramática Descritiva (GD) (PERINI, 1996; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2013) nasce nos estudos linguísticos de observação e descrição dos fenômenos orais e escritos de uma língua. Buscando não prescrever regras a partir do “bom uso” ou da “bela forma”, a GD é responsável por analisar os dados de maneira qualitativa para descrever as regras que regem uma língua e o ambiente em que elas ocorrem.

A GD não nega a existência de variação em relação a qual regra deve ser aplicada em determinado ambiente, e cabe a ela descrever todas as possibilidades de variação, levando em conta os contextos sociais em que elas ocorrem. Para a descrição do fenômeno de variação do pronome em função de objeto de acordo com a GD, escolhemos a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2013), pela sua abundância de dados e referências a pesquisas mais densas e atuais em relação ao assunto, e a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Castilho (2010), pelos estudos diacrônicos desenvolvidos, que elucidam a origem dos fenômenos de variação linguística no PB.

Com o objetivo de entender as regras que regem o uso da língua, a GD se torna um excelente referencial para a pesquisa sobre o pronome objeto direto. Portanto, é por meio de sua análise sobre o esquema anafórico do discurso que se constrói um panorama das estratégias disponíveis.

O primeiro estudo de variação sobre o objeto nulo foi elaborado por Omena (1978), cuja dissertação de mestrado aponta para a hipótese de que o objeto nulo é usado quando o referente é inanimado e não-específico, ou seja, faz referências a objetos indefinidos, abstratos ou coletivos. Em seguida, Pereira (1981) corrobora os resultados obtidos por Omena (1978) e acrescenta aspectos de cunho social para a compreensão do fenômeno de variação, tais como a faixa etária e o gênero do falante.

Logo depois, destacam-se os estudos desenvolvidos por Duarte (1986), que retoma a pesquisa de Tarallo (1983) e se dedica a compreender melhor como outros fatores socioeconômicos influenciam no fenômeno de variação. Desde então, outros estudos têm surgido a respeito do tema, com foco na estrutura sintática do pronome nulo, dos quais destacam-se Kato (1993) e Cyrino (1994). Por serem estudos do aspecto formalista, não abordaremos as perspectivas das autoras, dado que o nosso foco, nesta dissertação, são os aspectos sociolinguísticos e pedagógicos. No que tange os aspectos sociolinguísticos deste objeto de estudo, nos basearemos na obra de Bagno (2000, 2013).

Para entendermos quais são as estratégias possíveis para retomada anafórica de objeto direto, elaboramos, com base nas propostas de Duarte (1986: 21) e Bagno (2000: 201), um quadro sistematizador sobre as possíveis respostas negativas para a pergunta “Você já entregou o relatório?”, conforme pode ser visto abaixo.

<b>Estratégias de retomada anafórica de objeto direto</b>	
Não, mas vou entregá- <b>lo</b> amanhã.	Clítico (pronome oblíquo)
Não, mas vou entregar <b>ele</b> amanhã.	Ele-OD (objeto direto)
Não, mas vou entregar <b>o</b> amanhã.	Pronome nulo (anáfora-zero)
Não, mas vou entregar <b>o relatório</b> amanhã.	SN (Sintagma nominal)

Neste quadro, a anáfora-zero é o elemento que mais nos chama a atenção. Essa característica não é comum às demais línguas românicas, o que tem incrementado o interesse de pesquisadores a respeito da gramática do PB.

A partir da observação da anáfora-zero, também conhecida como Objeto Nulo, Duarte passou a colher dados em um *corpus* de língua falada e observou que, de 1.974 ocorrências de retomadas anafóricas de objeto direto de não-pessoa, 1.235 (62,6%) eram retomadas pelo pronome nulo.

É válido ressaltar que existe uma distinção entre o que aqui é chamado de pronome nulo para retomada anafórica de terceira pessoa e a omissão intencional do objeto direto no discurso, conforme posto por Bybee (1985).

A inferência sugerida, como é colocada pelos estudos funcionalistas da língua, é um mecanismo utilizado pelos falantes para transmitir uma informação por meio de uma estrutura previamente acordada entre os falantes, como é o caso a seguir:

- (i) Você gosta de beber refrigerante?
- (ii) Você gosta de beber?

No exemplo (ii), o objeto direto é intencionalmente omitido para sugerir um complemento e o interlocutor, por meio de convenção, consegue inferir o objeto que ali fora omitido (“algo alcoólico”). Neste caso, os fatores culturais são decisivos, dado que bebidas alcoólicas foram tidas como tabu por muito tempo.

A inferência sugerida não é um meio de retomar nenhum objeto anaforicamente, visto que ele não precisa ter sido explicitado no discurso para que o interlocutor saiba a que esse espaço vazio se refere. Já o pronome nulo precisa que seu referente anafórico tenha sido citado explicitamente no texto, de modo que seja possível para o interlocutor recuperar a informação para que o vazio sintático passe a ser dotado de significado semântico-discursivo.

De acordo com Bybee (1985), essa omissão do objeto direto para retomada anafórica-discursiva é uma operação automática de reconstrução do arranjo sintático. Isso se dá porque a perda de traços semânticos na construção do discurso é nula, o que torna comunicação mais fluida sem comprometer, de modo algum, a precisão das informações transmitidas e a eficácia da interação entre os falantes.

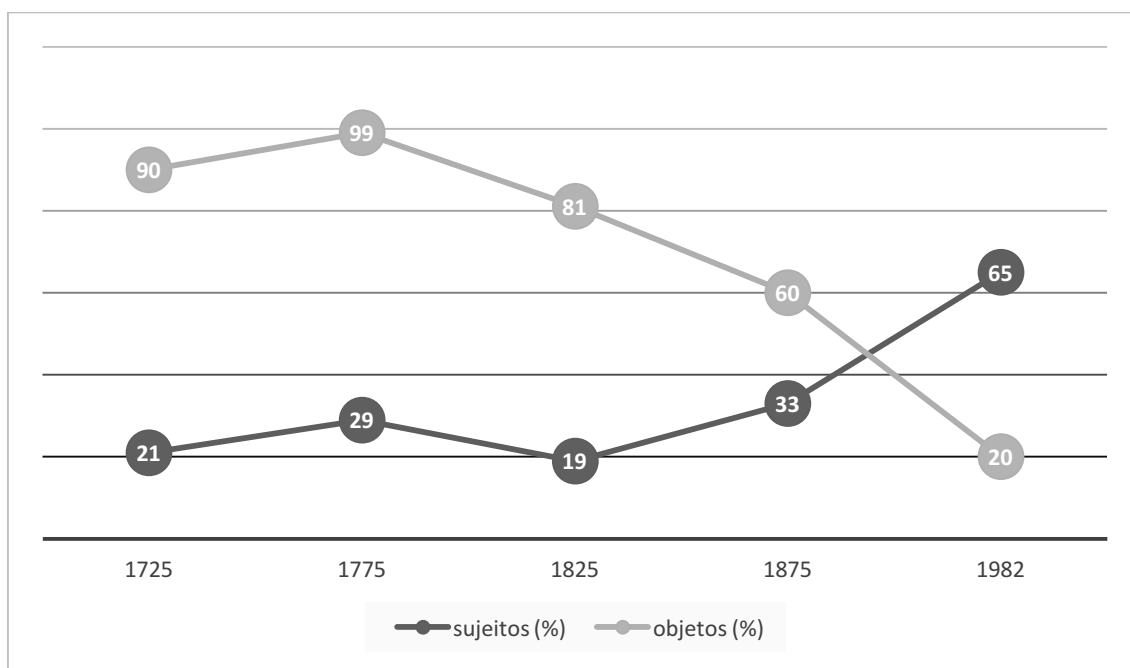
Tendo clara essa distinção, observamos que, de acordo com a gramática de Bagno (2013: 470), três das quatro estratégias aqui citadas são produtivas no PB atual. O relevante é observar que a distinção entre essas variantes se encontra na frequência de uso pelos falantes da língua. Também nas pesquisas de Duarte (1989: 21), é possível ver uma grande porcentagem de ocorrências de pronome nulo. Abaixo verificamos os números de ocorrências em ambas pesquisas:

<b>DUARTE (1989: 21)</b>			<b>BAGNO (2000: 201)</b>		
<b>Variante</b>	<b>Nº de Ocor.</b>	<b>%</b>	<b>Variante</b>	<b>Nº de Ocor.</b>	<b>%</b>
<b>Clítico</b>	97	4,9	<b>Clítico</b>	3	0,6
<b>Ele-OD</b>	304	15,4	<b>Ele-OD</b>	18	3,6
<b>Pronome Nulo</b>	1235	62,6	<b>Pronome Nulo</b>	479	95,8
<b>SN anafórico</b>	338	16,1	<b>SN anafórico</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	1974	100,0	<b>TOTAL</b>	500	100,0

As duas pesquisas foram realizadas com *corpora* distintos, montados a partir de recortes metodológicos distintos. Entretanto, fica claro que a tendência ao uso do pronome nulo é muito maior, atingindo a maioria absoluta das ocorrências em ambas as pesquisas.

Em uma linha diacrônica mais longa, também é possível comprovar que essa tendência também tem aumentado no âmbito do PB escrito. Tarallo (1993) pesquisou sobre os processos de mudanças pronominais no PB em um *corpus*, elaborado pelo próprio pesquisador, que compila dados de língua escrita de mais de duzentos e cinquenta anos. Em sua pesquisa, Tarallo se dedicou a analisar o emprego de pronomes não apenas em função de objeto direto, como o faz essa dissertação, mas também de pronomes em função de sujeito, tendo em vista as informações de número e pessoa, que não podem ser recuperadas exclusivamente por meio da morfologia verbal. Abaixo, é possível analisar os dados compilados por Tarallo:

### Explicitação de Sujeitos e Objetos no PB



Tarallo (1993: 84)

Por meio deste gráfico, é possível constatar que, no PB, a explicitação do sujeito tem se tornado cada vez mais obrigatória com o passar do tempo. Segundo Tarallo, essa obrigatoriedade se deve, sobretudo, à redução das formas verbais com a introdução dos

pronomes *você, vocês e a gente*. E, em contrapartida, o objeto tem se tornado cada vez mais apagado, sendo reduzido de maneira simétrica à explicitação do sujeito.

#### **2.4.2 Gramática Normativa**

Por outro lado, a Gramática Normativa (GN), também conhecida como Gramática Prescritiva, tem como norte teórico a determinação das regras de um uso correto da língua. Entretanto, como critério para tal, utiliza-se da estética da escrita e da valorização de textos literários antigos, sem compor uma ordem lógica, uma vez que a estilística dos autores varia de acordo com o tempo.

Essa maneira de pensar e sistematizar as regras do “bom uso da língua” teve origem na Grécia Antiga, com Dionísio da Trácia, e se perpetua até hoje na nossa sociedade como símbolo de prestígio socioeconômico, por se tornar associada à alta escolarização, um privilégio concedido apenas aos mais ricos.

Para a elaboração dessa dissertação, é utilizada como base a obra de Celso Cunha e Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2008), para expor a visão da GN em relação ao fenômeno observado. Essa escolha se deu pelo fato de a referida obra ser adotada amplamente como referência em concursos públicos e como base para elaboração de materiais para ensino de gramática do português, além de ser menos preconceituosa, se comparada com gramáticos como Napoleão Mendes de Almeida (1958, 10ª ed.), no momento em que prescreve quais são os erros que não podem ser cometidos no uso do “bom português”.

Cunha & Cintra (2008) começam a sua exposição sobre pronomes colocando um abismo entre os pronomes pessoais do caso reto, que só devem ser usados quando estiverem em função de sujeito, e os pronomes pessoais do caso oblíquo, que se dividem entre átonos e tônicos, e só devem ser empregados quando estiverem em função de objeto. Essa categorização reflete justamente o combate massivo que gramáticos e professores de português têm travado para exterminar os fenômenos de variação “esteticamente feios”, concebendo qualquer troca entre as funções pronominais como uma verdadeira aberração.

Em uma extensa explicação sobre pronomes na função de objeto, de acordo com o “bom uso do português”, Cunha & Cintra se delongam em explicar, primeiramente, a “variação” entre o uso das formas “o”, “lo” e “no” do pronome oblíquo. Ditando as regras em relação ao ambiente em que a ênclise se encontra, por exemplo, “se a forma verbal terminar

em *-r*, *-s* ou *-z*, suprimem-se estas consoantes, e o pronome assume a modalidade *-lo*, *-la*, *-los* e *-las* (...)" (2008, p. 291), os autores oferecem, apenas como detalhe final, uma observação diacrônica sobre a assimilação das consoantes e da nasalização que levaram à variação da forma do pronome oblíquo em ênclise.

Na mesma explicação diacrônica, os autores também mostram a formação dos verbos no futuro do presente e do pretérito do indicativo e, a partir da observação de que suas formas são na verdade um composto entre a forma infinitiva de um verbo acrescida do presente ou do imperfeito do indicativo do verbo "haver" (ex: vender-(h)ei > venderei / vender-(h)ia > venderia), os autores introduzem pela primeira vez a mesóclise (ex: vendê-lo-ei / vendê-lo-ia).

Em sua explicação sobre a colocação dos pronomes oblíquos, os autores prescrevem que, apesar de poder estar em ênclise, mesóclise ou próclise, a posição natural dos pronomes oblíquos com função de objeto é a ênclise, mesmo com inúmeras pesquisas e dados que demonstram que a posição mais recorrente dos clíticos no PB é a próclise. Entretanto, os autores assumem em observação que existe uma "divergência de normas entre as variedades europeia e americana da língua portuguesa" (2008, p.323), e tentam ignorar essas divergências para mostrar que os "casos de próclise que representam a norma geral do idioma não são optativos". Assim, Cunha & Cintra desenvolvem 7 páginas com 10 regras gerais e suas exceções para explicar o fenômeno da próclise "aceitável" na GN da língua portuguesa.

Em conclusão, os autores citam o uso do pronome do caso reto *ele* e *ela* em função de objeto direto como característica da "fala vulgar e familiar do Brasil" (2008, p. 302). E, após exemplificar e justificar tal fenômeno com o artigo de Mattoso Câmara Jr. (1957), os autores concluem dizendo:

Embora esta construção tenha raízes antigas no idioma, pois se documenta em escritores portugueses dos séculos XIII e XIV (Dias, 1953), deve hoje ser evitada. (CUNHA & CINTRA, 2008, p.302)

Assim, pode-se observar que a GN se preocupa mais em determinar regras de próclise e ênclise, levando em conta apenas a língua literária de prestígio em Portugal, ao invés de considerar as variantes de pronomes que podem ser empregados na função de pronome objeto, tornando a si mesma um retrato destoante da realidade do português brasileiro.

Obviamente, revelar esses dados é conveniente quando discutimos o ensino de PBLE, visto que refletem um fenômeno de variação linguística que não é contemplado pela GN, e, portanto, não é prestigiado para o ensino, mas que é utilizado pela grande maioria dos brasileiros escolarizados até o nível superior. Esse paradoxo entre regra e uso é tão forte que

acaba não só por confundir, mas até por desestimular o aprendiz de PBLE em relação a sua própria aprendizagem, por ver no português uma língua cheia de “regras e exceções” que não são usadas na prática, transformando o PB em uma “língua difícil”.

### 3 Metodologia

Esta pesquisa utiliza a Linguística de Corpus (Sardinha, 2004) como método de levantamento de dados. Para tanto, utilizamos um *corpus* especializado de dados, que consiste em uma coletânea dos LDs de PBLE disponíveis no mercado, e de um *corpus* de referência, para consultar construções que pareçam muito artificiais nos materiais didáticos.

Por *corpus*, compreendemos uma seleção de amostras da língua para fins de pesquisa. Conforme postula Sardinha, *corpora* são:

Conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (SARDINHA, 2004: 03)

Devemos frisar que o trabalho com *corpora* é antigo e data de antes da construção do primeiro computador pela humanidade. Entretanto, com o advento da computação e do processamento de dados, as pesquisas com *corpora* evoluíram e se tornaram bastante distintas das práticas que eram realizadas antigamente. Portanto, entendemos que o computador faz parte fundamental da concepção do termo *corpus* nos dias de hoje.

O *corpus* especializado de livros didáticos de PBLE é fruto do projeto de pesquisa *Linguística de Corpus e Ensino de Língua Estrangeira: Colocações Lexicais no corpus Banco Brasileiro e nos livros didáticos de Português Brasileiro*, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Orlene Carvalho, do qual faço parte como estudante de mestrado. Dadas as limitações dos *softwares* em compreender o vazio sintático como um referente anafórico, o levantamento de dados foi feito manualmente, para que a análise desta pesquisa pudesse ser realizada.

As construções artificiais foram levadas ao *corpus* Brasileiro, compilado pelo Prof. Dr. Tony Berber Sardinha e hospedado no site Sketch Engine (<https://www.sketchengine.co.uk/>), para comparação com um *corpus* de referência. A seleção desse *corpus* se deu pela grande representatividade que ele tem em relação aos textos escritos em PB. Com mais de 1,1 bilhão

de entradas, o *corpus* é constituído de diferentes gêneros textuais das mais diversas esferas de interação.

Uma vez levantados os dados, desenvolvemos uma análise qualitativa, observando aspectos linguísticos e pedagógicos de acordo com o referencial teórico aqui apresentado. Além disso, nos dedicamos a observar os gêneros textuais nos quais ocorre a anáfora-zero, entendendo seu contexto de ocorrência e os motivos que levam os autores dos LDs a não sistematizarem o seu uso, mas, mesmo assim, empregá-la na construção de seus textos.

<b>Gênero Textual</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Acadêmico: Teses e Dissertações	28,87%	327.221.017
Acadêmico: Artigos	23,74%	269.129.216
Jornalismo: Notícias de Jornal	23,41%	265.338.763
Educação (Miscelânea)	8,15%	92.409.600
Política: Sessões do Congresso	7,12%	80.743.866
Enciclopédia: Wikipédia	4,27%	48.376.978
Técnico: Relatórios e Manuais	1,27%	14.377.742
Legais e Jurídicos	0,83%	9.425.793
Literatura: Miscelânea	0,78%	8.827.430
Acadêmico: Anais	0,63%	7.172.711
Político: Atos de Assembleias Estaduais	0,36%	4.058.166
Política: Discurso Presidencial	0,16%	1.813.191
Religião: Miscelânea	0,08%	935.839
Religião: Bíblia Cristã	0,08%	881.482
Manuais de Computação	0,07%	760.620
Literatura: Biografias	0,06%	640.709
Jornalismo: Revista	0,04%	503.040
Roteiros de TV e Filmes	0,03%	341.534
Literatura: Crônicas	0,01%	166.655
Medicina: Bula de Remédio	0,01%	117.776
Esporte: Locução de Jogos de Futebol	< 0,01%*	86.613
Literatura: Pequenos contos	< 0,01%*	61.628



Política: Debates de TV	< 0,01%*	22.066
Jornalismo: Horóscopo	< 0,01%*	4.322
<b>TOTAL</b>	100%	1.133.416.757

\* Porcentagem menor que 0,001%

Desse modo, se abrange nesta pesquisa os aspectos não apenas quantitativos e estatísticos, importantes para nos explicarem como se dá o fenômeno de variação, mas também os qualitativos de caráter textual, que nos informam sobre os motivos e os ambientes que levam a essa variação.

A respeito do *corpus* Brasileiro, discorreremos sobre os gêneros textuais que formam este *corpus*. É necessário ressaltar que a definição da etiqueta do gênero textual se dá pelo usuário que realiza o *upload* do texto para o sistema. Portanto, pode parecer que alguns gêneros tiveram uma definição bem arbitrária.

Abaixo, segue uma tabela com os gêneros textuais registrados no *corpus* Brasileiro, junto com o número de ocorrências registradas em cada gênero textual e sua respectiva porcentagem na composição do *corpus*:

O número de ocorrências e de registro dos gêneros pode ser encontrado nas informações do *corpus*, no sistema no qual ele está hospedado. Para facilitar a visualização da proporção, realizamos os cálculos estatísticos que demonstram a composição do *corpus*. Deste modo, podemos compreender quais são os meios pelos quais circulam os gêneros que compõem este *corpus* e refletir sobre as razões que o tornam um excelente *corpus* de referência para esta pesquisa.

Entretanto, antes de avançar nestas considerações, é preciso entender o que a Linguística de Corpus compreende como ocorrência, para que seja possível compreender a real significância dos dados apresentados. De acordo com Sardinha (2004: 94), existe uma diferença entre vocábulos e ocorrências, traduções para os termos *types* e *tokens*, provenientes do inglês.

O termo *tokens*, *ocorrências* em português, se refere ao número de itens que compõem o *corpus*, ou, mais comumente chamado, “palavras”. Neste caso, cada item é contabilizado para que se possa realizar os mais diversos cálculos estatísticos. O autor traz o seguinte exemplo: “*O*<sub>1</sub> *João*<sub>2</sub> *viu*<sub>3</sub> *o*<sub>4</sub> *Pedro*<sub>5</sub>” (Sardinha, 2004: 94). Aqui, observamos cinco ocorrências, independente de serem iguais ou diferentes.

Por outro lado, o termo *types*, correspondente a *formas* ou *vocábulos* em português, se refere exatamente ao número de formas exclusivas existentes no *corpus*. Desse modo, o exemplo abordado acima seria contabilizado da seguinte maneira: “ $O_1$  João $_2$  viu $_3$   $o_1$  Pedro $_4$ ” (Sardinha, 2004: 94). Como o artigo definido masculino “o” ocorre tanto com o nome “João” como com “Pedro”, com a exata mesma forma, ele é contabilizado apenas como uma forma. Desse modo, a contagem de formas considera apenas o número de vocábulo do *corpus*. A título de curiosidade, o *corpus* Brasileiro tem 871.117.178 vocábulos.

Retornando à análise dos gêneros textuais e sua composição no *corpus* Brasileiro, observamos que 53,24% dos dados que compõem o *corpus* estão no domínio discursivo acadêmico. Os demais gêneros que constituem o *corpus* também circulam em domínios discursivos altamente formais na sociedade, com raras exceções. Este fator nos alerta para dois pontos importantes: a representatividade de variedades prestigiadas e a interferência da norma-padrão nos dados.

Como estes textos são produzidos e lidos por pessoas que compõem as camadas privilegiadas da sociedade, é extremamente válido adotá-los como referência para um estudo que questiona justamente o ensino de variação no ensino de LE. Vimos em Dettoni (2010: 105) a importância de se selecionar temas de variação que não são estigmatizados na sociedade, o que logicamente leva o nosso olhar para as variedades prestigiadas e seus contextos de interação.

Entretanto, o *corpus* Brasileiro tem predomínio de língua escrita e não conta com textos produzidos em âmbitos informais, como conversações, cardápios de restaurante e até mesmo anúncios publicitários. Desse modo, devemos nos preparar para possíveis interferências de uma norma-padrão idealizada, reproduzida em contextos altamente monitorados, mas que não é integrante da fala e escrita cotidiana das variantes prestigiadas do PB. Um exemplo desta interferência são verbos conjugados com a morfologia do pronome *vós*, que refletem um uso extremamente restrito a contextos específicos do PB (no caso, jurídico e religioso).

Portanto, é preciso afirmar que não deixaremos o olhar crítico ao analisar os dados obtidos nesta pesquisa, inclusive no que se refere ao *corpus* de referência, para que, assim, possamos desenvolver uma análise consistente e consciente do contexto no qual ela está inserida. A seguir, discorreremos sobre o material de análise desta dissertação.

### 3.1 Material de Análise

Antes de discutirmos sobre os livros didáticos, é preciso, primeiro, compreender o contexto no qual eles se inserem. Nesta seção, nos dedicamos não só a descrever o cenário, mas também a refletir sobre as políticas linguísticas que o Brasil tem praticado nos últimos 12 anos, de modo que possamos pensar criticamente sobre o ambiente no qual os livros didáticos são produzidos.

Nos últimos anos, tivemos a oportunidade de ver o mercado de ensino de português brasileiro para estrangeiros crescer exponencialmente. Isso se deu devido aos processos de internacionalização política e econômica que o governo federal brasileiro vem incentivando, com programas como o Ciência/Idioma sem Fronteiras, por exemplo, que permite um intercâmbio de estudantes universitários entre vários países do globo, ou o Mais Médicos, que traz médicos de outros países para atuarem em regiões com carência de profissionais da saúde no território nacional.

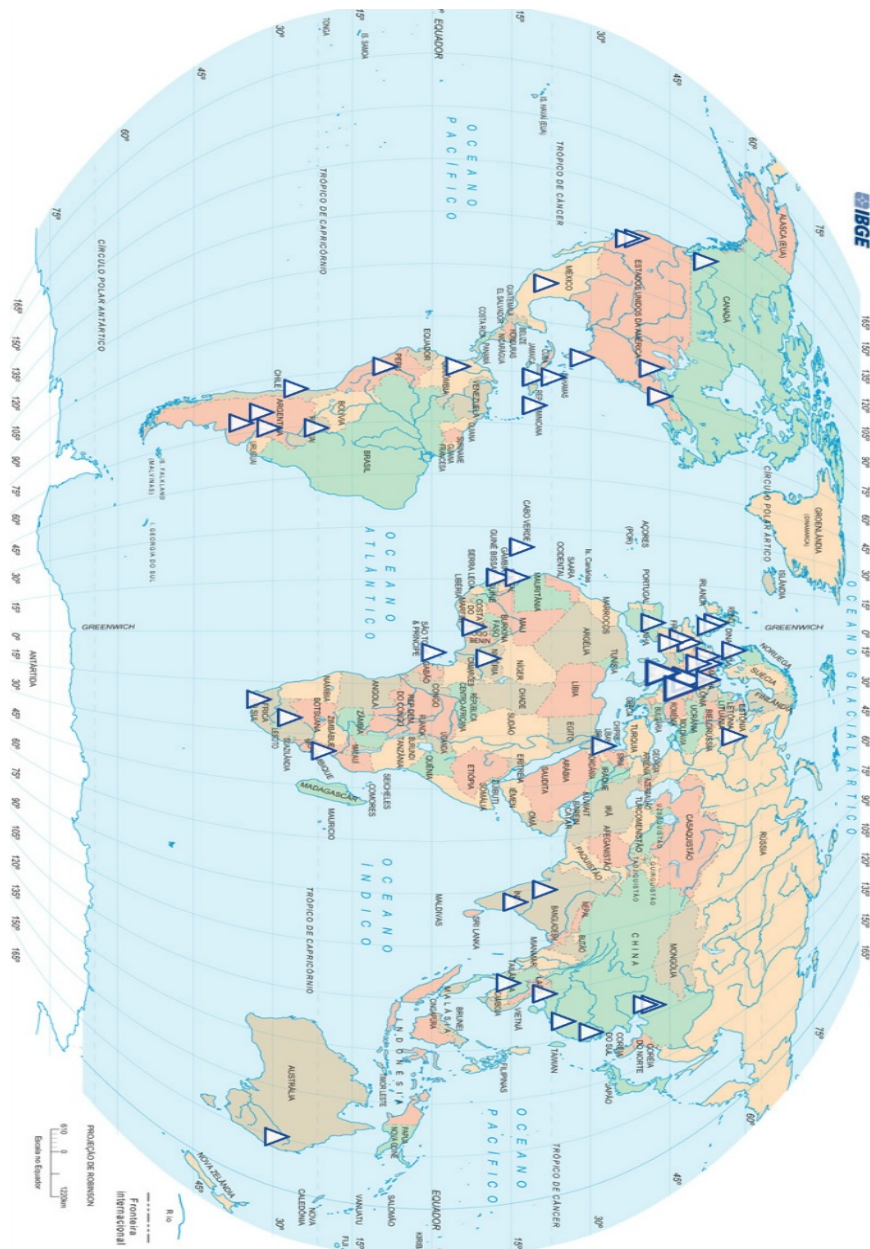
Entretanto, esses projetos não estão acompanhados de um programa bem estruturado de ensino de PBSL/PBLE, que ofereça a língua não só como ferramenta de estudo/trabalho, mas como um direito humano à integração social. Assim, não se oferece a oportunidade de essas pessoas conhecerem a nossa língua e cultura antes de chegarem aqui, uma vez que existe um incentivo quase ínfimo para a divulgação do PB em outros países, e muito menos se oferece um programa de acompanhamento do aprendizado de língua baseado na formação continuada durante a sua estadia em nosso país, o que permitiria um desenvolvimento muito mais sólido para o aprendiz de PBLE.

Essa ausência de matrizes para o ensino de PBLE é justamente um reflexo da falta de políticas governamentais em relação ao ensino e à divulgação do PB para o mundo. Ultimamente, as políticas do Ministério de Relações Exteriores (MRE)/Itamaraty (ver figuras 2 e 3) estão mais voltadas para a América Latina e Costa Leste da África, com poucos institutos ou centros localizados na Europa, o que não abrange todo o espaço que poderia ser integrado no processo de internacionalização do Brasil.

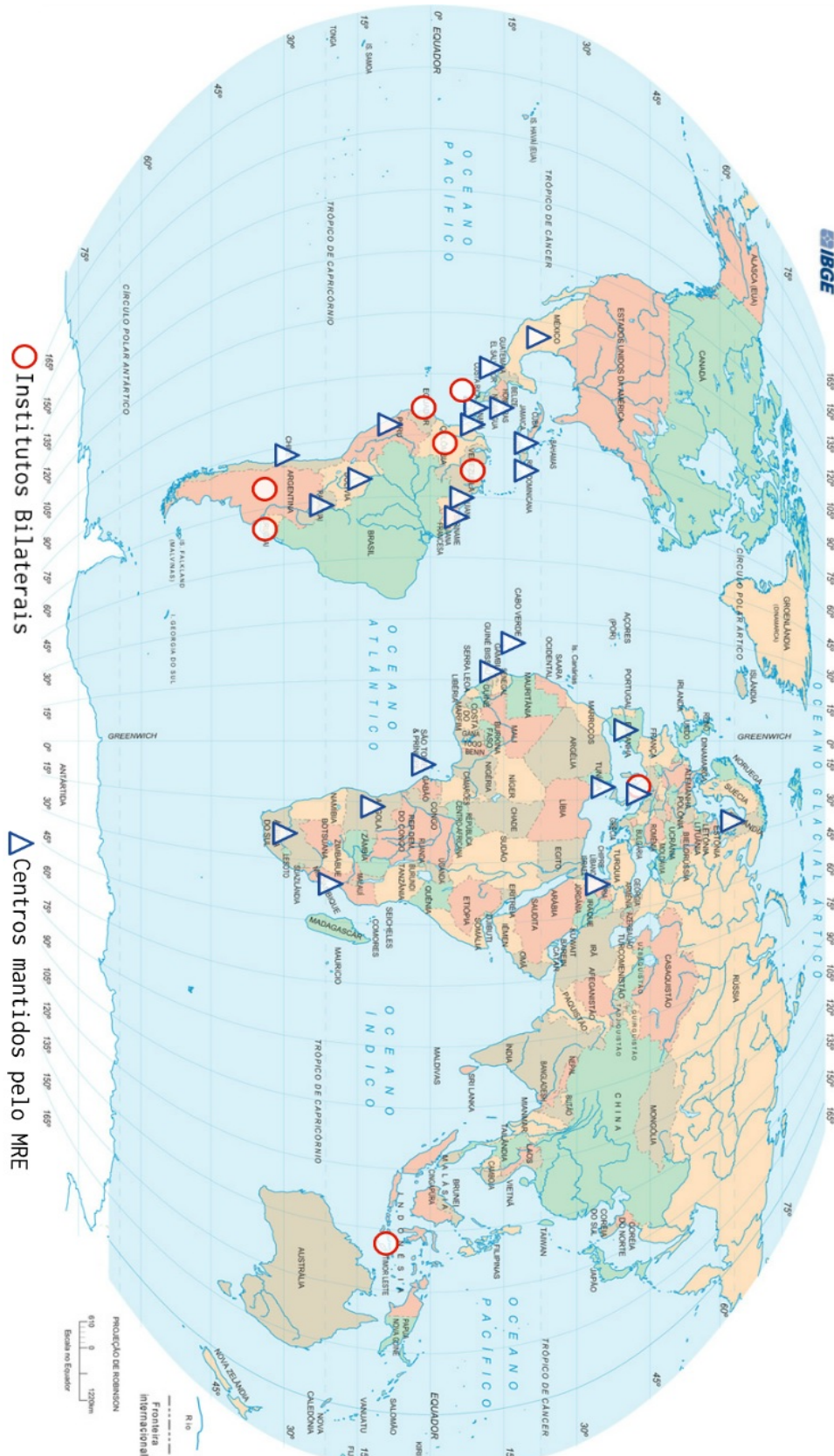
Além do mais, o programa de Leitorado ofereceu, desde 2011 até a presente data, apenas 73 vagas para leitores, em sua maioria concentradas na Europa. Apesar de ser um reflexo do modelo eurocêntrico de ensino superior, privilegiando parcerias e acordos com universidades tradicionais da Europa, nessa política também se exclui importantes parceiros econômicos, tecnológicos e culturais, como o Japão e a Coreia do Sul, que poderiam fazer

parte de um rico intercâmbio de experiências que, conseqüentemente, ajudariam o Brasil a estabilizar-se no cenário internacional.

**Figura 2:** (Δ) Distribuição das 73 vagas de leitorado mantidas pelo Brasil de 2011 a 2015. (BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)



**Figura 3:** (O) Institutos Bilaterais mantidos pelo Brasil e pelo país estrangeiro e (Δ) Centros mantidos pelo MRE/Itamaraty. (ARAUJO-COUTINHO & CARVALHO, 2012 – revisado e atualizado para esta dissertação de mestrado).



Somando-se a essa falta de políticas, podemos observar que essa falha se estende, também, à ausência de diretrizes para a construção de livros didáticos de PBLE, que se estruturam de maneira diferente dos livros de português como língua materna. Tais livros são adotados aleatoriamente pelas escolas privadas dentro e fora do Brasil, sem uma orientação adequada ou estudo pedagógico direcionado acerca da aplicação de seu conteúdo em sala de aula.

### 3.1.1 Livros didáticos para estrangeiros

Nesse cenário, encontramos uma gama variada de livros de PBLE, que seguem estruturas e tendências pedagógicas muito semelhantes no ensino de língua. Tal ambiente, que poderia ser extremamente enriquecedor, acaba metodologicamente desatualizado, sem um diálogo que permita que as novas teorias desenvolvidas na academia estejam presentes nas elaborações destes materiais.

Para a realização desse estudo, selecionamos 5 livros didáticos dentre os mais disponíveis no mercado, que são amplamente utilizados para o ensino de PBLE.

Nessa amostra, é possível observar a formação específica dos autores desses livros:

<b>Nome do Livro/Série</b>	<b>Autor(as/es)</b>	<b>Área de Formação ou Atuação</b>
<b>Novo Avenida Brasil</b> (2008)	Emma Eberlein de Oliveira Fernandes Lima	Mestre em Estudos Literários de Inglês pela USP
Releitura da série <b>Avenida Brasil</b> (1992)	Samira Abirad Iunes	Doutora em Língua e Literatura Francesa pela USP
	Tokiko Ishihara	Doutora em Língua e Literatura Francesa pela USP
	Lutz Rohrmann	Autor de LDs de Alemão
	Cristián Gonzalez Bergweiler	Autor de LDs de Alemão

<b>Ponto de Encontro: Portuguese as a world language</b> (2007) 1ª ed. (2011) 2ª ed.	Anna M. Klobucka (Port. Europeu)	Doutora em Línguas e Literaturas Românicas pela Univ. de Harvard
	Clémence de Jouët-Pastré (PB)	Doutora em Letras pela USP
	Patrícia Sobral (PB)	Doutora em Português e Estudos Brasileiros pela Univ. de Brown (*)
	Maria Luci de Biaji Moreira (PB)	Doutora em Aquisição e Ensino de Seg. Língua pela Univ. de Illinois (*)
	Amélia P. Hutchinson (PE)	Doutora em Literatura Portuguesa pela Univ. de Londres
<b>Muito Prazer: Fale o Português do Brasil</b> (2008)	Gláucia Roberta Rocha Fernandes	Bacharel em Inglês, Russo e Português pela USP
	Telma de Lurdes São Bento Ferreira	Mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP (*)
	Vera Lúcia Ramos	Mestre em Literatura Inglesa pela USP
<b>Falar...Ler...Escrever Português: Um curso para estrangeiros</b> (2006) 2ª ed.  Releitura da série <b>Falando... Lendo... Escrevendo... Português</b> (1981)	Emma Eberlein de Oliveira Fernandes Lima	Mestre em Estudos Literários de Inglês pela USP.
	Samira Abirad Iunes	Doutora em Língua e Literatura Francesa pela USP

<b>Bem-vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação</b> (2004) 6ª ed.	Maria Harumi de Ponce (**)	Coordenadora de PLE e Japonês em escola particular
	Silvia Andrade Burim (**)	Coordenadora do Núcleo de Idiomas da FAAP
	Susanna Florissi	Especialista em Teoria Literária pela PUC/Campinas

\* Estudos na área de PLE/PSL.

\*\* Não tem Currículo Lattes e/ou currículo acadêmico disponível na internet.

Estas informações foram colhidas dos prefácios dos livros, dos currículos acadêmicos dos autores e até mesmo dos currículos acadêmicos de orientadores ou membros de banca de defesa.

Ao observar esses livros didáticos de PBLE, nota-se que a demanda pelo ensino de PBLE é anterior à criação do primeiro curso voltado para a área, em 1998, a Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, na Universidade de Brasília. Mesmo após 15 anos de existência dessa licenciatura, alguns dos principais livros didáticos disponíveis no mercado são produzidos por pessoas que não tiveram nenhuma formação acadêmica voltada para a área, tendo apenas a experiência profissional como norte para a elaboração dos materiais.

Em princípio, esse cenário não tende a ser preocupante. É comum as pessoas transitarem entre áreas de trabalho na sociedade e, felizmente, a grande maioria dos autores teve uma formação específica em Letras. Entretanto, sem o contato com as novas tendências pedagógicas que permeiam a academia, o ensino de PBLE se torna antiquado e não adaptado às novas demandas que a atualidade requer na abordagem e nas técnicas de ensino. Um simples reflexo é a quase total ausência de materiais didáticos que abordem o ensino de gramática do PB pautado em um viés que considere fortemente o papel da variação.

Observam-se nos livros didáticos para estrangeiros inúmeros diálogos descontextualizados, informações gramaticais centradas apenas na Gramática Normativa (GN), que não refletem o uso cotidiano do PB por seus falantes. E, assim, é possível detectar o problema mais crônico da maioria dos livros de PBLE: o ensino de uma gramática que não corresponde à realidade em que o aprendiz está/será inserido. A valorização que se dá à GN no ensino de português como primeira língua, mesmo sendo comprovado por inúmeras pesquisas que o português usado diariamente é bem diferente do que se sistematiza como



norma-padrão, se revela um verdadeiro obstáculo nos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de PBLE.

Sendo assim, essa supervalorização de uma norma distante da realidade brasileira é um ônus no processo de aprendizagem de PBLE, posto que fará com que o aprendiz não encontre conexão entre as suas situações cotidianas e o que foi mostrado na sala de aula, causando uma defasagem drástica no aprendizado de língua.

A seguir, demonstro a análise dos dados obtidos por meio desta pesquisa.

#### **4. Pronomes objeto direto de terceira pessoa em livros didáticos**

Organizamos esta parte da pesquisa de modo a ilustrar como os livros didáticos de PBLE lidam com o fenômeno de variação na retomada anafórica de terceira pessoa. Primeiramente, introduzimos um panorama da obra, discorrendo sobre aspectos macroestruturais, como abordagem, público-alvo e níveis de abrangência no QCERL, assim como aspectos microestruturais, como a estrutura das lições e unidades, suas divisões e a maneira como o conteúdo é disposto para os aprendizes.

Em seguida, trazemos a análise da relação entre a obra e o fenômeno de variação, demonstrando como são os exercícios utilizados para ensinar os pronomes em função de objeto, e como se dá a sistematização das estratégias em um quadro resumo. Além disso, trazemos também, quando relevante, exemplos de diálogos que utilizam do objeto-nulo, mesmo que este não esteja sistematizado pelos autores da obra.

Em algumas obras, tivemos a necessidade de subdividir a análise formalmente, uma vez que o próprio LD não possui uma sequência lógica para tratar do ensino de temas gramaticais, como é o caso da série *Novo Avenida Brasil*. Em outros casos, optamos por seguir a sequência estruturada pelo livro, como é o caso do *Muito Prazer*, por exemplo, para demonstrar como se dá a contextualização da situação de ensino-aprendizagem do tópico abordado.

Nossa escolha, em todas as obras, foi a de reproduzir e analisar todas as atividades cujo tema são os pronomes, mesmo que isso acarrete em uma certa repetição no que diz respeito aos comentários. Isso se dá porque consideramos relevante demonstrar o quanto os livros se repetem, sem agregar informações úteis para os aprendizes de PBLE.

## **4.1 Novo Avenida Brasil 1 (2008)**

### **4.1.1 Panorama da obra**

A série *Novo Avenida Brasil* (2008) consiste numa atualização da antiga série *Avenida Brasil* (1992), pelo mesmo grupo de autores. As atualizações eram necessárias não só por questões estéticas, já que o *layout* da série antiga não mais era atrativo para o público-alvo, mas também pela revisão de conteúdo, pois era preciso modernizar a obra de acordo com o conteúdo exigido pela prova de proficiência Celpe-Bras e com os grandes acontecimentos internacionais desde o lançamento da primeira versão da obra.

Hoje, o *Novo Avenida Brasil* contém três volumes, cada um composto de 6 lições e de uma revisão final, organizados de acordo com os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Livro 1: A1, Livro 2: A2, Livro 3: B1+). Houve uma remodelação da apresentação dos tempos verbais com o intuito de suavizar a transição entre o modo indicativo e subjuntivo, além de uma adaptação dos exercícios de acordo com o exame de proficiência Celpe-Bras. Ao final, os volumes ainda trazem um apêndice gramatical e um vocabulário em ordem alfabética de acordo com o conteúdo apresentado.

Os conteúdos são apresentados em seis passos, que consistem em:

- 1) familiarização do aprendiz com o tema da lição;
- 2) contextualização das novas estruturas gramaticais em diálogos;
- 3) exercícios de fixação dos itens gramaticais novos;
- 4) atividades com foco no cotidiano visando expansão da comunicação do aprendiz;
- 5) desenvolvimento da compreensão oral e escrita e 6) expansão do vocabulário.

A abordagem predominante é a estruturalista, com poucos espaços para interação entre os alunos e um foco praticamente exclusivo na forma. Os exercícios de lacunas são os mais adotados ao longo da obra, sendo possível respondê-los sem ter que observar todo o contexto.

### **4.1.2 Análise**

A série *Novo Avenida Brasil* aborda o uso de pronomes na função de objeto direto apenas no primeiro livro, na lição 6, que encerra o conteúdo gramatical proposto para o nível

A1. É interessante notar que a obra aborda apenas os pronomes oblíquos como estratégia possível de retomada anafórica de terceira pessoa, mesmo que faça uso de outras na elaboração de seus textos.

Os autores não fizeram do fenômeno gramatical a principal parte da lição, sendo exposta apenas em pequenos quadros segmentados com cada uma das formas do pronome objeto, além de oferecer seis exercícios para fixar o conteúdo juntamente com o pretérito perfeito (tema gramatical principal da lição 6).

### A) Exercícios

Os seis exercícios apresentados são parte de um macro-exercício B da unidade 6 (por isso a sigla B6). Para fins de melhor visualização, estão segmentados os micro-exercícios, de modo que seja possível comentar adequadamente cada um deles.

Abaixo seguem os exercícios (ver figuras 4 a 8):

#### **B6** Pronomes pessoais: *o, a, os, as/-lo, -la, -los, -las*

Eu conheço Chico.

▶ Eu o conheço.

Eu conheço Chico e Artur.

▶ Eu os conheço.

Eu conheço Ana.

▶ Eu a conheço.

Eu conheço as ruas de Salvador.

▶ Eu as conheço.

#### **1. Complete.**

- Eu comprei o jornal e ..... li.
- Eu comprei a revista e ..... li.
- Eu recebi dez cartas, mas não ..... respondi.
- Eu telefonei para meus amigos e ..... visitei.
- Vítor comprou uma pizza e nós ..... comemos.

**Figura 4:** Exercício B6 – 1 (Lima et al., 2008, p. 48)

Neste exercício, é introduzido o pronome oblíquo átono com função de objeto direto em próclise, que é uma posição mais natural no PB. O exercício é extremamente estruturalista e poderia ser facilmente respondido com o objeto nulo (com exceção da letra “d”, que faz referência a pessoas), apesar da obra não abordar esta possibilidade. Nota-se que não há qualquer menção a outras estratégias que possam ser usadas para responder o exercício.

***o, a, os, as = você, vocês***

José, eu conheço *você* há muito tempo. Vera, eu levo *você* para casa.  
José, eu ..... conheço há muito tempo. Vera, eu ..... levo para casa.

**2. Complete.**

- a) Mariana, eu sempre ..... ajudo, porque gosto de você.
- b) Rosa e Lúcia, nós sempre ..... ajudamos, porque gostamos de vocês.
- c) Alberto, desculpe, eu não ..... cumprimentei, porque não ..... vi.
- d) Eduardo e Cíntia, eu ..... vou ajudar.

**Figura 5:** Exercício B6 – 2 (Lima et al., 2008, p. 48)

O comentário pertinente a ser feito sobre esse exercício, lembrando que não há contextualização dele na unidade, é o fato de essa regra não ser parte da gramática do PB – *o/a, os/as* não equivalem a *você, vocês*. Apesar de considerar a próclise apenas para fins didáticos, uma vez que os alomorfes dos clíticos ainda não foram apresentados, o exercício traz uma amostra não-produtiva e extremamente ambígua no PB.

Além disso, podemos observar que não existe nenhuma consideração em relação ao pronome *tu* e ao clítico *te*. Esse clítico é amplamente utilizado no Brasil como o principal meio para se evitar ambiguidade entre a segunda e a terceira pessoa do singular, o que ocorre com os clíticos *o/a, os/as*. Ambiguidade essa que não é marcada ou mencionada em momento algum para os aprendizes, ficando a cargo do professor complementar o material didático a fim de mencionar tais usos recorrentes.

Ressalte-se que o papel do professor em complementar o material didático é muito importante e saudável para a prática de ensino de línguas. Porém, o que se observa na construção do material didático é mais do que um simples espaço para adaptação pedagógica por parte do profissional que o utiliza, é um foco extremamente centrado na gramática normativa, que, por si só, já é cheia de espaços ambíguos.

### 3. Substitua.

- a) Roberto, quero ajudar você.  
Roberto, eu.....
- b) Anita, vamos buscar você às 10.  
.....
- c) Meus amigos, Marina quer conhecer vocês.  
.....
- d) Crianças, o ônibus vai levar vocês para casa.  
.....



### -lo, -la, -los, -las

Onde estão as revistas? Quero lê-las. O sofá é muito grande. Não podemos transportá-lo.  
Mônica vai preparar uma festa. Meu amigo já chegou. Vou apresentá-lo a vocês.  
Quem vai ajudá-la?

Figura 6: Exercício B6 – 3 (Lima et al., 2008, p. 49)

### 4. Complete.

O jornal já chegou? Quero lê-lo agora.

- |                |            |         |                    |
|----------------|------------|---------|--------------------|
| a) (ler)       | A carta?   | Vou     | <i>lê-la</i> ..... |
| b) (responder) | O e-mail?  | Preciso | .....              |
| c) (comprar)   | As flores? | Quero   | .....              |
| d) (vender)    | Os livros? | Vamos   | .....              |

### 5. Relacione.

- |                                    |    |                                  |                                    |
|------------------------------------|----|----------------------------------|------------------------------------|
| Onde estão os livros?              | a) | <input type="radio"/>            | Eu as comprei ontem.               |
| Você leva as crianças à escola?    | b) | <input type="radio"/>            | Tenho. Posso levá-la para casa.    |
| Você tem carro?                    | c) | <input checked="" type="radio"/> | Eu os dei para Sabrina.            |
| Você pode me dar seu jornal?       | d) | <input type="radio"/>            | Claro, eu as levo todo dia.        |
| Comprou as xicrinhas de cafezinho? | e) | <input type="radio"/>            | Claro, mais tarde você pode lê-lo. |

Figura 7: Exercício B6 – 4 e 5 (Lima et al., 2008, p. 49)

Mesmo considerando o ensino da variedade brasileira, em momento algum fica registrado, apesar dos vários ambientes de ocorrência, como nos exercícios 4 e 5 (ver figura 7), a possibilidade de se omitir o pronome em prol de um objeto nulo, o que deixa não só o aprendizado, mas também a fala do aprendiz bem mecânica e artificial para os falantes nativos.

Além disso, é válido observar, no *corpus* Brasileiro, alguns dados quantitativos das ocorrências do verbo “ler”, presente nos dois exercícios. Diferentemente do que propõe a

obra, que considera a combinação “lê-la” como representativa do PB, a estrutura “vou lê-la” tem apenas 6 ocorrências em todo o *corpus*, gerando uma razão de menos de 0,01 ocorrência por milhão de ocorrências (.pmo). Em contraste, a estrutura “vou ler” tem 571 ocorrências, com uma razão de 0,50 ocorrência (.pmo). Isso demonstra que uma estrutura que permite a introdução de um SN, de um objeto-nulo ou de um pronome ele-OD é muito mais recorrente do que uma estrutura cliticizada. É válido ressaltar que estas 571 ocorrências não compreendem nenhum clítico em próclise.

De modo semelhante se comportam os outros verbos deste exercício, conforme visualizamos na tabela a seguir:

Estrutura Cliticizada	Número de Ocorrências	Estrutura aberta	Número de Ocorrências
Vou lê-la	6	Vou ler	571
Preciso respondê-lo	Ø	Preciso responder	74
Quero comprá-las	Ø	Quero comprar	103
Vamos vendê-los	2	Vamos vender	83

Ø – Nenhuma ocorrência

#### 6. Fale com seu/sua colega.

- Exemplo:      Você escreveu a carta para Carlos?  
                   ontem                Eu a escrevi ontem.  
                   amanhã              Vou escrevê-la amanhã
- a) semana passada      Vocês já alugaram o apartamento?  
 b) na próxima quinta-feira      Você vai me visitar logo?  
 c) daqui a uma hora      Quando você pode me levar para casa?  
 d) antes do almoço      Quando você vai comprar as flores?  
 e) segunda-feira passada      Ela já recebeu a resposta?  
 f) próximo fim de semana      Vocês já venderam o carro?  
 g) daqui a meia hora      Eles já fizeram o almoço?



**Figura 8:** Exercício B6 – 6 (Lima et al., 2008, p. 49)

Neste último exercício, se encerra o trabalho com os pronomes objeto, deixando vários espaços disponíveis para ser trabalhada a variação dessas colocações pronominais, mas sem inseri-la, de fato, no conteúdo gramatical abordado. Assim como no exercício anterior, podemos notar a fala do jacaré, que se torna caricata de tão formal e descontextualizada. A estrutura “vou comê-lo” só tem 3 ocorrências no *corpus* Brasileiro, enquanto “vou comer”



tem 111 ocorrências. Isso demonstra que as estruturas trabalhadas na obra são, na verdade, pouco utilizáveis também na língua escrita, sem uma grande representatividade no *corpus* de referência.

## B) Sistematização

Ao final da obra, os autores trazem o seguinte quadro (ver figura 9):

### 3. O pronome

#### 3.1. Pronomes pessoais

Sujeito	Objeto direto	
eu	me	João me viu.
você	o, a, -lo, -la	} João o viu.
ele		
ela		João quer vê-lo.
nós	nos	João nos viu.
vocês	os, as, -los, -las	} João os viu.
eles		
elas		

**Figura 9:** Quadro de pronomes pessoais (Lima et al., 2008, p. 109)

Esse quadro é a mais perfeita representação de como o ensino de PBLE ainda reflete a influência da GN e se equipara ao ensino de português como língua materna no Brasil. Os autores, por mais que gozem de experiência na área de ensino de PBLE, não puderam quebrar o paradigma da voz “autor de LD”, mesmo tendo proposto uma grande revisão da série, dando o nome *Novo Avenida Brasil*, que, de novo, traz muito pouco.

Isso se torna evidente quando voltamos nossos olhos para os textos que são utilizados na construção do próprio livro didático. Nos textos em que o emprego do clítico como pronome objeto é a última das preocupações dos autores, nos diálogos, por exemplo, podemos observar um uso expansivo de outras estratégias de retomada anafórica de terceira pessoa, o que torna o aprendizado não só confuso, mas principalmente contraditório.


### C) Diálogos

A seguir, podemos observar, nas figuras 10 e 11, diálogos do próprio livro que utilizam o pronome nulo como estratégia mais efetiva, além de outras estratégias artificiais em PB:

**A1** Estou procurando uma casa para alugar

33

- Bom-dia. Posso ajudá-la?
- Vi o site e gostei de algumas casas. Estou procurando uma para alugar neste bairro.
- De quantos quartos?
- Dois ou três e, se possível, com jardim ou quintal pequeno.
- Aqui não vai ser fácil. Tem outra região de preferência?
- Nos bairros vizinhos, de preferência zona oeste.
- Estas são as fichas dos imóveis para alugar. São novas e não estão ainda no nosso site da internet.
- ...
- Então, já encontrou alguma coisa?
- Encontrei uma casa que parece interessante.
- Quer visitar?



**Figura 10:** Diálogo A1 – Procurando uma casa para alugar, Lição 5 (Lima et al., 2008, p. 34)

Nesta figura podemos observar alguns pontos interessantes. O primeiro é o “posso ajudá-la?”, uma estrutura que há muito tempo tem sido substituída por “posso ajudar?”, principalmente por empresas de atendimento ao cliente. Logo em seguida, temos a frase “estou procurando uma para alugar”, na qual “casa” é omitida em relação ao numeral “uma”, para retomar o objeto direto anaforicamente. A palavra “casa” acaba desaparecendo completamente do mapa sintático explícito, mas continua implicitamente presente na continuação do diálogo em sentenças como “de quantos quartos?”. Os “quartos”, por sua vez, também desaparecem da estrutura sintática, e a comunicação continua apenas com os numerais e as informações novas.

Ao fim, aparece uma retomada por meio de anáfora-zero, na qual a palavra “casa” na penúltima frase, que poderia ter sido omitida na frase em que aparece sem qualquer prejuízo para a compreensão sintática, é retomada pelo vazio após o verbo “visitar”.

Isso mostra como os diálogos são gêneros textuais em que a anáfora-zero transparece com frequência. Mais à frente, discutiremos sobre o papel do gênero diálogo como porta de entrada dos fenômenos de variação no processo de construção do livro didático.



No diálogo abaixo, que consiste em uma transcrição de áudio, também observamos o uso da anáfora-zero na frase “Que pena, não tenho”, que retoma “tempo para tomar um cafezinho” por meio do vazio após o verbo “tenho”.

- Alô.
- De onde fala?
- 5548-5808.
- Oi, Mário, aqui é a Débora.
- Oi, Débora, tudo bem?
- Tudo, e você?
- Tudo em ordem.
- Você tem tempo para tomar um cafezinho mais tarde?
- Que pena, não tenho. Eu tenho dentista.
- Dentista hoje? Mas, hoje é sábado!
- Eu não tenho tempo durante a semana. Eu vou ao dentista sempre no sábado.

**Figura 11:** Transcrição de exercício de compreensão auditiva, Faixa 19 (Lima et al., 2008, p. 116)

## **4.2 Ponto de Encontro (2007)**

### **4.2.1 Panorama da obra**

O livro *Ponto de Encontro*, lançado em 2007, com autoria principal da Prof<sup>a</sup> Anna M. Klobucka, e reeditado em 2011, com autoria principal da Prof<sup>a</sup> Clémence M. C. Jouët-Pastré, é a obra mais adotada nas universidades estadunidenses. A adoção da obra não é de se estranhar, posto que foi escrito por professoras de universidades de prestígio no Estados Unidos da América, entre elas Harvard, Dartmouth e Brown.

A obra é, de longe, uma das melhores disponíveis no mercado. Entretanto, o seu método bilíngue português-inglês dificulta o uso do livro aqui no Brasil, dado que nem todos os estrangeiros são falantes proficientes de língua inglesa. Apesar disso, a obra cumpre bem sua proposta, que é atender à demanda do público universitário estadunidense por um método bem desenhado e elaborado de língua portuguesa.

Outro diferencial do material didático é o tratamento das variedades europeia e brasileira ao mesmo tempo. E, por ter um público-alvo bem delimitado, aborda o uso

acadêmico de ambas. A primeira edição do livro (Klobucka *et al.*, 2007) é composta de uma lição preliminar, intitulada “Primeiros passos”, e 15 lições regulares, cujo cerne são situações sociais e culturais de interesse para o público-alvo, como universidade, amigos, família e festas tradicionais. Além disso, a obra ainda conta com 4 apêndices, sendo dois de morfologia (formação de palavras e conjugação verbal) e dois com listas de vocabulário. Um pequeno adendo sobre ortografia e tonicidade também é encontrado nesses apêndices.

As lições se organizam do seguinte modo:

- 1) “À primeira vista”, em que se apresenta e contextualiza não apenas o tema gramatical a ser abordado, mas também a situação comunicativa na qual esse tema será apresentado;
- 2) “Estruturas”, em que a gramática é sistematizada com foco no uso;
- 3) “Vamos viajar”, em que são apresentados textos sobre aspectos culturais, sociais e políticos dos países falantes de língua portuguesa;
- 4) “Encontros”, em que o vocabulário, as estruturas gramaticais e o conteúdo intercultural são trabalhados com ênfase nas produções orais e escritas; e
- 5) “Horizontes”, em que mais informações interculturais são apresentadas, além de sugestões de páginas da internet para se continuar a leitura sobre aquela temática.

Pouca coisa mudou na segunda edição (Jouët-Pastré *et al.*, 2011) e se destacam a revisão ortográfica de acordo com o Novo Acordo Ortográfico vigente e a inserção da seção “Projeto Final”, em que os aprendizes são induzidos a trabalharem em um projeto comunicativo para consolidar o conhecimento construído na lição. Uma revisão acerca das informações políticas e sociais de cada país também foi feita, além de uma atualização das informações culturais e das fotos que compõem a obra.

Em sua estrutura, a obra conta com uma diagramação rica e detalhada, repleta de ilustrações e textos autênticos, em ambas as variedades da língua portuguesa. Este tipo de material didático é extremamente produtivo para os aprendizes, visto que proporciona experiências diretas com a língua-alvo.

#### **4.2.2 Análise**

Ambas as edições do livro *Ponto de Encontro* abordam o fenômeno gramatical analisado na lição 6, cujo tema é “A roupa e as compras”. A estratégia é bem inteligente, uma

vez que se referir a peças de roupa ou outros elementos enquanto se estabelece um diálogo de compra é uma das melhores formas de inserir a pronominalização em função de objeto direto por meio de uma abordagem comunicativa.

A variação é abordada com naturalidade, com o mesmo texto explicativo em ambas as edições (ver figura 12). Entretanto, a omissão é considerada algo coloquial do português brasileiro, mesmo que ambientes mais formais também lancem mão desta estratégia, principalmente na oralidade. Porém, justamente por ter uma abordagem comunicativa, os exercícios (ver figura 13) não são restritos a utilizar a forma explícita do pronome. Portanto, tanto o professor quanto os aprendizes podem decidir enfatizar a estratégia que lhes couber melhor.

- Especially in Brazilian Portuguese, direct object pronouns **o**, **a**, **os**, and **as** are often omitted altogether in colloquial speech.

Você conhece <b>este professor</b> ?	<i>Do you know this professor?</i>
Não, não conheço.	<i>No, I don't know (him).</i>
A senhora vai experimentar <b>a saia</b> ?	<i>Are you going to try on the skirt?</i>
Vou experimentar, sim.	<i>I am going try (it) on.</i>


**Figura 12:** Explicação sobre a omissão do pronome em função de objeto, (Klobucka et al., 2007, p. 236)<sup>7</sup>

Na figura a seguir (ver figura 13), também cabe observar a maneira como o livro emprega as duas variedades da língua portuguesa. Em momento algum é colocado ou até mesmo sugerido que a variedade brasileira seja inferior à variedade europeia. Também se observa que ambas as variedades podem omitir o pronome objeto direto. Entretanto, a construção do sintagma se dá de maneira distinta, deixando claro para os aprendizes que as distinções entre o PB e o PE não são apenas lexicais, mas também sintáticas, semânticas e pragmáticas (exploradas em outras unidades da obra).

---

<sup>7</sup> Tradução minha: “Especialmente no Português Brasileiro, os pronomes objeto direto **o**, **a**, **os** e **as** são geralmente omitidos na fala coloquial”.

## Vamos praticar

 **6-13 Decisões!** Você e um/a colega vão a uma loja de roupa fazer compras para um ano de estudos no Brasil ou em Portugal. Perguntem um ao outro se vão comprar os seguintes artigos de vestuário.

### MODELO



E1: Você compra o chapéu preto?  
E2: Eu o compro, sim. *ou* Não o compro. *ou* Eu compro, sim. *ou* Não compro.

1. o suéter de lã
2. a jaqueta vermelha
3. o biquíni fio dental
4. os tênis pretos
5. a saia de seda verde
6. as luvas de couro
7. os óculos de sol



E1: Compras o chapéu preto?  
E2: Sim, compro-o. *ou* Não, não o compro. *ou* Sim, compro. *ou* Não, não compro.

1. a camisola de lã
2. o blusão vermelho
3. o biquíni fio dental
4. os tênis pretos
5. a saia de seda verde
6. as luvas de pele
7. os óculos de sol

**Figura 13:** Exercício oral para fixação do uso/omissão do pronome objeto (Klobucka et al., 2007, p. 236)

É muito comum que as observações dos LDs se restrinjam à variação da forma dos pronomes oblíquos quando colocados em certos ambientes (como “entregaram-no” e “entregá-lo” em relação à forma principal “o” do pronome objeto direto). Essas explicações também figuram, no mesmo grau de importância que a explicação sobre a omissão do pronome objeto direto (ver figura 12), na obra *Ponto de Encontro* e, além delas, também figuram algumas outras tão importantes quanto e, muitas vezes, negligenciadas pelos autores de LDs de PBLE, como é possível observarmos nas figuras a seguir (ver figuras 14 a 16).

- To express singular **you** as a direct object pronoun in Brazilian Portuguese, use **você** or **te**. Use **o senhor** or **a senhora** when addressing people formally.

Você sabe que eu <b>te</b> adoro.	<i>You know I adore you.</i>
Vejo <b>você</b> às oito, tá?	<i>I'll see you at eight, OK?</i>
O Dr. Costa vai receber <b>a senhora</b> amanhã.	<i>Dr. Costa will receive you tomorrow.</i>

**Figura 14:** Explicação sobre o uso do **você**, **te** e **o(a) senhor(a)** como pronome objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 235)<sup>8</sup>

- To express plural **you** as a direct object pronoun in Brazilian Portuguese, use **vocês** in informal exchanges. Use **os senhores** or **as senhoras** when addressing people formally.

Eu ouvi <b>vocês</b> no rádio.	<i>I heard you (guys) on the radio.</i>
Vamos procurar <b>os senhores</b> no aeroporto.	<i>We'll look for you at the airport.</i>

**Figura 15:** Explicação sobre o uso do **vocês** e **os(as) senhores(as)** como pronome objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 235)<sup>9</sup>

- Brazilians usually place the direct object pronoun before the conjugated verb. As illustrated above, this does not apply to **você(s)** or **o senhor, a senhora**, etc., when used as object pronouns.

Roberto <b>me</b> levou à praia.	<i>Roberto took me to the beach.</i>
Eu <b>os</b> conheço faz muito tempo.	<i>I've known them for a long time.</i>

**Figura 16:** Explicação sobre próclise no Português Brasileiro (Klobucka et al., 2007, p. 235)<sup>10</sup>

Na mesma página é possível encontrar uma explicação similar sobre a ênclise no Português Europeu. Mais uma vez se mostra um indício de tratamento igual das variedades no material didático, sem nenhum juízo de valor ao caracterizar uma variedade como certa e outra como errada.

<sup>8</sup> Tradução minha: Para expressar **você** como pronome objeto direto em Português Brasileiro, use **você** ou **te**. Use **o senhor** ou **a senhora** quando se dirigir às pessoas formalmente.

<sup>9</sup> Tradução minha: Para expressar o plural de **você** como pronome objeto direto em Português Brasileiro, use **vocês** em conversas informais. Use **os senhores** ou **as senhoras** quando se dirigir às pessoas formalmente.

<sup>10</sup> Tradução minha: Os brasileiros geralmente colocam o pronome objeto direto antes do verbo conjugado. Como ilustrado acima, isto não se aplica a **você(s)** e **o senhor, a senhora**, etc., quando usados como pronomes objeto.

DIRECT OBJECT PRONOUNS	
<b>me</b>	<i>me</i>
<b>te</b>	<i>you</i> (singular, familiar)
<b>o</b>	<i>you</i> (singular, formal P), <i>him, it</i> (masculine)
<b>a</b>	<i>you</i> (singular, formal P), <i>her, it</i> (feminine)
<b>nos</b>	<i>us</i>
<b>vos</b>	<i>you</i> (formal and familiar P, plural)
<b>os</b>	<i>them</i> (masculine)
<b>as</b>	<i>them</i> (feminine)

\*Additional usage notes and practice activities on the use of direct object pronouns in European Portuguese and in highly formal Brazilian Portuguese may be found in the *Expansão gramatical* section in the back of this book.

**Figura 17:** Quadro Pronominal dos Pronomes em função de objeto direto (Klobucka et al., 2007, p. 234)<sup>11</sup>

O quadro é bem conciso e informativo, tratando dos pronomes que mudam de forma quando em função de objeto direto. A nota subscrita ao quadro informa que existem exercícios adicionais para trabalhar com a pronominalização no PE e no PB em sua variedade altamente formal.

Aqui podemos refletir sobre como simplificamos nosso sistema pronominal cotidiano, de modo que não é necessário oferecer listas extensas para praticar o uso de próclise e a omissão do pronome objeto. Assim, uma estratégia de uso da língua que é muito mais dinâmica e comunicativa é ensinada como o foco, deixando o emprego formal, encontrado apenas em situações muito específicas, para um terceiro plano, que pode ser buscado caso o aprendiz ou o professor deseje.

Os pontos com os quais a obra não se alinha em relação às tendências do português brasileiro é quando deixa claro que a omissão do pronome objeto direto é algo restrito ao uso coloquial da língua e quando não oferece alternativa para o “vos” como pronome objeto de segunda pessoa do plural. Os dados de pesquisas levantadas e aqui apresentadas mostram que a tendência do apagamento do objeto tem crescido além do uso coloquial, e faz parte do uso formal do PB nos dias de hoje. Entretanto, esse ponto é facilmente contornado pelo professor

<sup>11</sup> Tradução minha: PRONOMES OBJETO DIRETO \* Usos adicionais e atividades práticas sobre o uso dos pronomes objeto direto em Português Europeu e em Português Brasileiro altamente formal podem ser encontradas na seção *Expansão Gramatical*, no final deste livro.

que dispõe de mecanismos oferecidos pela obra para que ele possa ajustá-lo às necessidades pedagógicas que surgirem.

### **4.3 Muito Prazer (Fernandes *et al.*, 2008)**

#### **4.3.1 Panorama da obra**

Este é um livro produzido no Brasil por autoras que são falantes nativas de português brasileiro. Inclusive, o subtítulo *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil* (Fernandes *et al.*, 2008) deixa claro que esse livro aborda apenas a variedade brasileira da língua portuguesa. Publicado no ano de 2008 pela editora Disal, o livro foi escrito por três professoras, das quais apenas uma tem formação em ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira.

Por abranger aprendizes do nível iniciante ao intermediário (A1 até B1/B2), o livro é um dos maiores disponíveis no mercado, com 472 páginas, sendo adotado em salas de aula de PBLE em situação de imersão.

A diagramação da obra é bem simples, assim como a sua estrutura interna, sendo composto de 20 unidades, cada uma com 3 lições, denominadas “lição A”, “lição B” e “lição C”, além de uma pequena revisão ao final de cada unidade, denominada “Lição A, B e C”.

Cada unidade gira em torno de uma situação comunicacional e cada lição trabalha um aspecto associado ao ensino da gramática. De acordo com as autoras, a obra é escrita para dar ênfase à comunicação oral, permitindo assim que os aprendizes possam interagir com falantes nativos. Fernandes *et al.* também sugerem que a obra seja utilizada por autodidatas, por conta de todas as respostas e transcrições dos áudios que estão disponíveis em um apêndice ao final do livro.

Além das unidades regulares, a obra também traz três apêndices: o mapa do Brasil, um apêndice lexical com regras de derivação morfológica e um apêndice gramatical com regras de conjugação, regência e outros elementos trazidos da Gramática Normativa para o livro didático. Em seguida se encontram as respostas dos exercícios e a transcrição dos áudios.

As unidades e lições se estruturam em quatro partes:

- 1) Panorama, em que é criado um contexto sociointeracionista para apresentar o tema gramatical;
- 2) Diálogo, em que o aprendiz pode ver o tema gramatical inserido em uma interação;



3) Construção do Conteúdo, em que o tema gramatical é sistematizado e acompanhado de exercícios estruturalistas de fixação; e

4) Ampliação do Vocabulário, em que o aprendiz é apresentado a uma lista de palavras contextualizadas pela interação construída anteriormente.

Além disso, na lição de revisão (Lição A, B e C), o aprendiz ainda tem as seções “Compreensão Auditiva”, “Leitura”, “Construção Oral do Conteúdo”, “Redação” e “Consolidação Lexical”, que buscam retomar os temas gramaticais vistos nas três lições anteriores para garantir a autonomia do aprendiz em utilizá-los nas quatro competências de uso da língua.

Além dessa estrutura, a obra ainda conta com uma série de quadros chamada “Note que...” e “Na conversa”, em que são explicadas divergências específicas que são feitas nas regras sistematizadas pela obra em prol da “comunicação mais natural”. A cada cinco unidades, uma seção sobre pronúncia do português brasileiro é inserida para trabalhar aspectos como distinção entre vogais abertas e fechadas, entre vogais orais e nasais, dentre outros.

#### **4.3.2 Análise**

Na obra, as autoras abordam a possibilidade de se ter pronomes em função de objeto apenas na unidade 14, como conteúdo de nível intermediário no domínio do português. Antes disso, os textos e os diálogos evitam ao máximo a exposição de situações em que seria necessário o emprego de um pronome em função de objeto, chegando a usar repetições do sintagma nominal como principal saída para evitar o uso de outra estratégia para retomar o objeto direto anaforicamente. Obviamente, algumas estruturas escapam, principalmente em diálogos, o que faz com que os pronomes clíticos e o pronome nulo apareçam algumas vezes antes de se estudar a pronominalização em objeto direto.

Essa estratégia da obra, apesar de ajudar, ao evitar que o aprendiz tenha contato com estruturas gramaticais que ele, talvez, ainda não esteja pronto para aprender, acaba sendo mais negativa do que se pensa. O modo artificial como a retomada anafórica é retratada nas primeiras unidades faz com que o aprendiz que esteja em imersão questione rapidamente a veracidade das informações presentes nos diálogos e, mesmo que ele tenha consciência de que o pronome clítico talvez seja um tipo de estrutura muito complexa para aprender agora, ele



com certeza precisará usar algum tipo de pronominalização em função de objeto antes de alcançar o nível intermediário proposto pela obra.

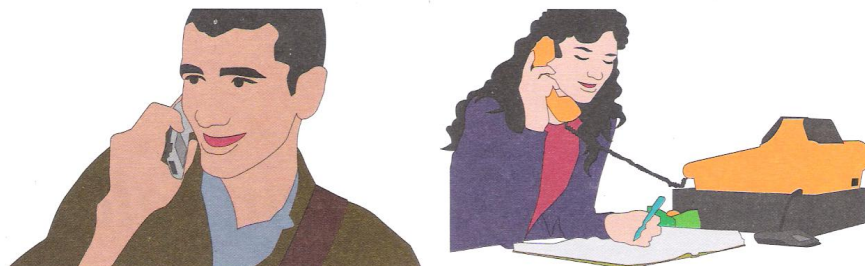
Sendo assim, faz-se necessária a apresentação das estratégias mais simples, como o pronome-nulo. Por um lado, foi acertado e consciente, por parte das autoras, expor o emprego de pronomes clíticos apenas na unidade 14, quando o aprendiz já tem conhecimento de estruturas verbais e lexicais que facilitarão a compreensão dos clíticos e de sua posição. Entretanto, o fato de mostrar apenas o emprego dos pronomes oblíquos como estratégia possível para pronominalização do objeto é o ponto crítico desta obra.

Na obra, não há qualquer observação ou exposição gramatical que considere o fato de se utilizar *ele(s)/ela(s)* como referentes em função de objeto (até mesmo do imperativo), muito menos uma explanação sobre o emprego do objeto nulo, mesmo com a existência das pequenas notas que ajustam as regras à realidade das conversações coloquiais.

A seguir, observamos em figuras como ocorre a abordagem gramatical do pronome objeto, que começa com um diálogo que contextualiza o fenômeno gramatical em seu uso (ver figura 18). O diálogo proposto pelas autoras como elemento chave para contextualizar o tema gramatical é bem artificial, visto que representa uma conversa não muito cotidiana e em um contexto estranhamente informal. Na unidade anterior, o aprendiz já foi exposto à temática “telefonia”, com ênfase em como falar profissionalmente pelo telefone com secretárias, gerentes de negócios e autoatendimento comercial e, nessa unidade, se espera trabalhar o uso do telefone para situações informais e pessoais.

Seria um ponto positivo se o ensino da estrutura mais formal de pronominalização fosse associado aos seus ambientes de uso, não deixando de considerar uma exposição das demais estratégias possíveis de retomada anafórica ao longo da obra. Entretanto, o que vemos na obra parece ser justamente o contrário, já que as autoras propõem uma estratégia altamente formal para um contexto relativamente informal. Assim, fica claro, mais uma vez, a influência da GN no ensino de PBLE.

## LIÇÃO A DIÁLOGO



Sueli: Alô!  
 Fernando: Alô. Por favor, a Carla.  
 Sueli: Ela não está. Quer deixar recado?  
 Fernando: Não, obrigado. Eu ligo depois.  
 (*mais tarde*)  
 Sueli: Alô!  
 Fernando: Alô. Por favor, a Carla está?  
 Sueli: Ela ainda não chegou. Você gostaria de deixar recado?  
 Fernando: Por favor, ela tem celular?  
 Sueli: Não. Ela não gosta de celular.  
 Fernando: Você a vê ainda hoje?  
 Sueli: Vejo, sim.  
 Fernando: Bem, então, diga que o Fernando ligou.  
 Sueli: Tudo bem, Fernando. Ela tem o seu número, né?  
 Fernando: Tem, sim. Obrigado.  
 Sueli: De nada.

**Figura 18:** Diálogo. Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 256)

Em sequência, o livro didático traz o quadro gramatical sobre o emprego dos pronomes oblíquos em português e dá uma explicação breve e um pouco confusa sobre a variação da sua forma de acordo com o ambiente em que ele se encontra (ver figura 19).

## LIÇÃO A **GRAMÁTICA** **Pronomes pessoais I**

Você a vê ainda hoje? (a = Carla)

Pronomes pessoais retos (sujeito)	Pronomes pessoais oblíquos (objeto direto)	1. Os pronomes 'o(s)' e 'a(s)' funcionam como <b>objeto direto</b> . Pedro: - Eu vi o Paulo ontem. Clara: - Verdade? Eu o vi na semana passada (o = Paulo)
Eu	me	
Você		
Ele		
Ela	o, a (lo, la, no, na)	
A gente		
Nós	nos	2. Quando o verbo terminar em 'z', 's', ou 'r' os pronomes 'o(s)', 'a(s)' mudam para 'lo(s)' ou 'la(s)'. Exemplo: verbo terminado em z: fiz + a = fi-la Eu fiz a lição = Eu fi-la. (Não é usado na linguagem oral)
Vocês		
Eles	os, as (los, las, nos, nas)	
Elas		

verbo terminado em s: fazeis + o = fazei-lo  
 Fazeis o bolo. = Fazei-lo. (Não é usado na linguagem oral)

verbo terminado em r: dizer + a = dizê-la  
 Eles vão dizer a verdade. = Eles vão dizê-la.

3. Quando o verbo termina em som nasal, os pronomes 'o(s)', 'a(s)' mudam para 'no(s)', ou 'na (s)'.  
 Exemplo:  
 verbo terminado com som nasal: viram + os = viram-nos  
 Eles viram os ladrões. = Eles viram-nos. (Não é usado na linguagem oral)

verbo terminado com som nasal: põe + a = põe-na  
 Ela põe a caneta dentro da bolsa. = Ela põe-na dentro da bolsa. (Não é usado na linguagem oral)

**Figura 19:** Exposição Gramatical – Pronomes Pessoais I (Objeto Direto). Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, pp. 256-257)

Felizmente, as autoras ressaltaram que algumas formas não são produzidas na linguagem oral. E cabe a observação de que, em momento algum, é apresentada a forma verbal de *vós* para o aprendiz, o que torna incoerente o fato desta ter sido empregada em “fazei-lo” como modelo.

No quadro abaixo, podemos verificar no *corpus* Brasileiro a quantidade de ocorrências dos exemplos selecionados pelas autoras para figurar em sua sistematização gramatical:

Estrutura Cliticizada	Número de Ocorrências	Estrutura Aberta	Número de Ocorrências
Fi-la	8	Fiz	22.575
Fazei-lo	Ø	Fazeis	62
Dizê-la	106	Dizer	198.859
Viram-nos	Ø	Viram	9.691
Põe-na	4	Põe	12.626

É válido ressaltar que as ocorrências de “Fi-la”, “Fazeis” e “Põe-na” estão todas concentradas em gêneros textuais literários e religiosos, nos quais o uso destas estruturas ainda persiste de modo fossilizado (os gêneros textuais que compõem o *corpus* Brasileiro estão na tabela disponível na p. 38).

Em seguida, um conjunto de três exercícios é utilizado para construir o conteúdo gramatical. O primeiro (ver figura 20) é um texto do gênero bilhete:

## LIÇÃO A CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO

- A. No bilhete abaixo, substitua as palavras grifadas por pronomes pessoais (sujeito, objeto direto).

*Lenira,  
Ontem finalmente consegui comprar o computador. O com-putador tem uma configuração fantástica. Vou enviar a configuração por e-mail, assim você pode avaliar a qualidade. Os preços estavam ótimos. Vou enviar os preços também. Peguei o fax com manual. Eu li o manual rapidinho e os técnicos já instalaram o fax. Colocaram o fax ao lado da foto copiadora. Depois eu ligo para combinarmos a instalação dos programas. Eu aviso você quando o técnico marcar a visita.  
Um abraço,  
Joana M.*

**Figura 20:** Exercício A, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 257)

O bilhete é um gênero de cunho menos monitorado e, muito provavelmente, não seria escrito com pronomes clíticos. Uma reformulação desse exercício em sala de aula poderia mostrar estratégias muito interessantes e reais sobre as construções se o exercício contemplasse o objeto nulo.

Em seguida, mais um exercício com foco na estrutura gramatical, que desta vez consiste em achar o erro no emprego dos pronomes em um texto do gênero diálogo (ver figura 21). Na verdade, o que está em questão aqui é tão somente a aplicação da regra que determina a forma. O mesmo erro cometido no exercício anterior se repete nesse. Em um diálogo, por ser um texto informal e oral, o falante não faria uso da ênclise como principal estratégia de retomada anafórica. O uso do objeto nulo e da estratégia de retomada anafórica com os pronomes lexicais *ela(s)/ele(s)* seria fácil de se trabalhar em um exercício como esse:

**B.** No diálogo seguinte há quatro pronomes pessoais usados de forma errada. Ache-os e substitua-os pelos pronomes pessoais corretos.

- Lígia: Chico, o que aconteceu com seu celular? Eu ligo e só dá ocupado.  
Chico: Não sei. Vou leva-o para consertar. No mês passado ele teve o mesmo problema.  
Lígia: Mas, não explicaram nada?  
Chico: Na verdade, minha mulher levou-no para consertar. Mas, ela não perguntou qual era o problema.  
Lígia: Você vai à loja na hora do almoço?  
Chico: Vou. Quer vir comigo? Assim, a gente come aquela lasanha que você gosta.  
Lígia: Ótimo. Vou devorar-la inteira. Mas, posso convidar o Lucas? Ele chamou eu para almoçar hoje.  
Chico: Claro.

**Figura 21:** Exercício B, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, pp. 256-257)

Em seguida, a obra apresenta um exercício oral, para trabalhar o uso dos pronomes em próclise também na língua oral (ver figura 22). Além de ser extremamente artificial, esse exercício também se mostra descontextualizado e difícil, posto que o uso dessa estratégia valorizada não é natural ao professor nativo de PBLE, muito menos aos falantes que fazem parte do cotidiano do aprendiz. Além de gerar uma tensão desnecessária no momento de elaboração da resposta, o exercício, mais uma vez, falha com seu propósito em mostrar quais contextos sociais são propícios à ocorrência de um clítico como objeto direto.

Os dados levantados mostram claramente que a perspectiva das autoras se restringe às normas estabelecidas pela GN, o que se torna um problema a partir do momento em que o livro é posto como uma ferramenta com foco na comunicação oral. Neste caso, é crucial que ao menos se mencione a existência de outras maneiras de se utilizar os pronomes objeto direto, pois o livro também é vendido como uma ferramenta para autodidatas.

Esse conjunto de exercícios, associado à exposição do tema gramatical e ao diálogo que introduz a Lição A da Unidade 14, é a única atenção dada na obra toda ao uso de pronomes com função de objeto.

### C. Oral:

1. Faça as seguintes perguntas a um(a) colega. Para responder use os verbos dados e os pronomes pessoais oblíquos.

Ex.: A: O que você acha da Madonna?

B: Eu a *admiro* pela ousadia.

admirar      detestar      invejar      adorar  
não entender      compreender      não conhecer

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(nome de artista)

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(nome de político)

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(nome de personagem histórico)

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(nome de atleta)

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(nome de personalidade)

O que você acha da/do \_\_\_\_\_ ?  
(sua opção)


**Figura 22:** Exercício C, Unidade 14, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 258)


Entretanto, na construção dos textos e diálogos também foi possível localizar ocorrências de pronomes nulos. Mesmo com poucas ocorrências, o uso do pronome nulo é encontrado em textos da obra, mesmo que esse uso não esteja sistematizado.

No diálogo seguinte (ver figura 23), é possível identificar o uso de uma expressão típica da oralidade, em que o pronome nulo é marcado, “deixa eu ver”. As autoras incluem no diálogo uma nota, dizendo que essa expressão é muito usada na fala, e fazem até um contraponto com o “gramaticalmente correto” (“deixe-me ver”).



UNIDADE 9 A GENTE FAZ GINÁSTICA NA MESMA ACADEMIA

LIÇÃO A  DIÁLOGO  
1/57



Regina: Olha, aqui, Mara. Essas são as fotos da nossa turma do colégio.  
Mara: Nossa! *Deixa eu ver*. Olha *só* o Pedro. Ele era tão lindo com esses cabelos castanhos, encaracolados e os olhos verdes.  
Regina: Olha a Carol! Que diferente! Ela tinha um cabelo lindo: comprido e liso.  
Mara: E esse aqui de cabelos grisalhos?  
Regina: Este era o professor de História, o Jorge, lembra?  
Mara: É verdade. A turma gostava muito dele e eu gostava de estudar História.  
Regina: Você acredita que a gente faz ginástica na mesma academia?  
Mara: Sério?!

NA CONVERSÇÃO...  
USAMOS "DEIXA EU VER" NO LUGAR DE  
"DEIXE-ME VER".

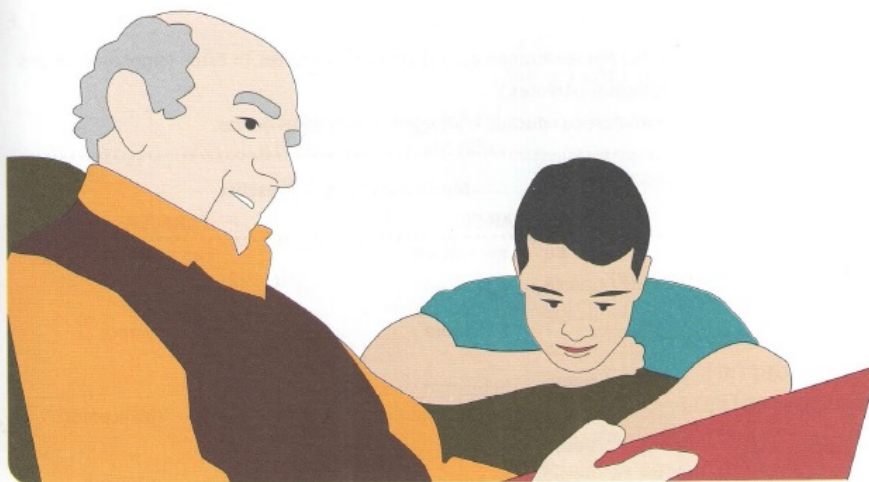
NOTE QUE...  
.....  
"Só", às vezes, é usado para dar ênfase à frase.

**Figura 23:** Diálogo, Unidade 09, Lição A (Fernandes et al., 2008, p. 164)

Além do próprio uso do pronome “eu” como objeto direto do verbo “deixar”, que é uma marca típica da oralidade, nós temos o objeto direto do verbo “ver” omitido para retomar o substantivo “fotos” mencionado anteriormente. É válido notar a observação em vermelho, no canto esquerdo da página, espaço no qual as autoras deixam claro que essa é uma forma restrita à conversação.

Essa observação existe única e exclusivamente para demonstrar que o emprego de “eu” como objeto de “deixar” é uma exceção à regra apresentada logo no início do livro. Em momento algum é considerada alguma explicação para a omissão do pronome objeto do verbo “ver”, de modo que fique clara a naturalidade com a qual os falantes lidam com esse fenômeno de variação, que não é carregado de estigmas sociais.

O mesmo ocorre mais uma vez, na mesma lição, com o intuito de reforçar não só a expressão, mas principalmente o contexto oral no qual o pronome de caso reto é empregado como objeto direto (ver figura 24):



Pedrinho: Oi, vô! O que o senhor está olhando aí?  
 Seu Enzo: Umhas fotos. Estou me lembrando de uns amigos e parentes.  
 Pedrinho: Ah, *deixa eu ver* também?  
 Seu Enzo: Claro. Você sabe quem é este aqui?  
 Pedrinho: Hmm... Acho que não.  
 Seu Enzo: É o seu tio Roque.

173

UNIDADE 9 A GENTE FAZ GINÁSTICA NA MESMA ACADEMIA

Pedrinho: Que diferente, vô!  
 Seu Enzo: É. Mas ambicioso e impaciente como sempre.  
 Pedrinho: Que roupas estranhas.  
 Seu Enzo: Era moda.  
 Pedrinho: E essa aqui?  
 Seu Enzo: Esta é uma amiga da Itália. Você não conhece.  
 Pedrinho: Bonita, né? Você gostava dela, vô?  
 Seu Enzo: Não. Ela era só uma amiga da sua avó. Ela era muito tímida, mas paciente e generosa.  
 Pedrinho: E esse?  
 Seu Enzo: Este é o seu pai.  
 Pedrinho: *Caramba*, que diferente. Charmoso, né? Parece educado e inteligente com esses óculos  
 Seu Enzo: Mas seu pai é educado e inteligente, Pedrinho!

LEMBRA?  
 USAMOS "DEIXA EU VER" NO LUGAR  
 DE "DEIXE-ME VER" QUE É MAIS  
 GRAMATICAL.

NA CONVERSAÇÃO...  
 CARAMBA = NOSSA!


Figura 24: Diálogo, Unidade 09, Lição C (Fernandes et al., 2008, pp. 173-174)

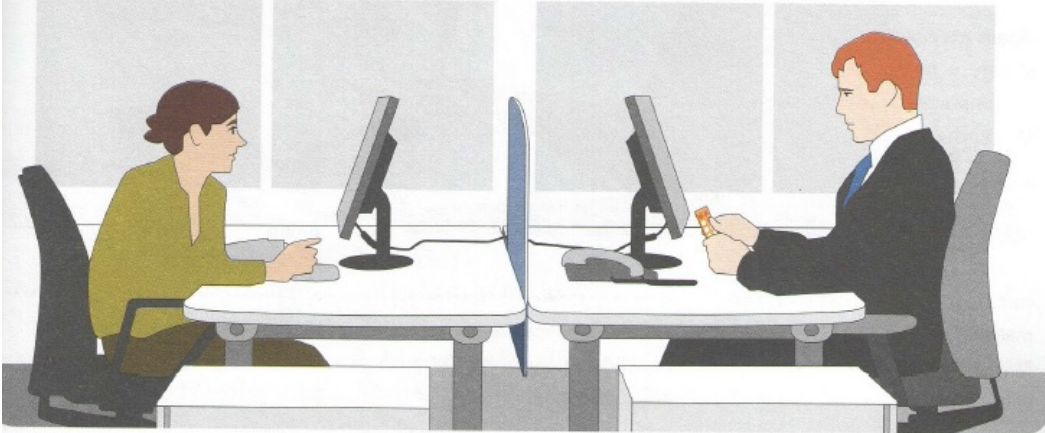


O interessante de se analisar no diálogo acima (figura 24) é o conceito de “mais gramatical” inculcado na expressão “deixe-me ver”. O pronome nulo continua não sendo observado e nem abordado como variação, o que reforça a hipótese de que este fenômeno já está naturalizado não apenas entre os falantes de PB, mas também entre os professores de PB, que, apesar de dominarem a fundo suas regras e seus mecanismos, não têm consciência deste fenômeno para sistematizá-lo

Não apenas restrito a expressões típicas da oralidade, observa-se também a ocorrência de pronome nulo em expressões que não são marcadas ou destacadas no diálogo (ver figura 25), como foi o caso do exemplo anterior.

Abaixo, segue mais um excerto de diálogo retirado da obra (ver figura 25):

LIÇÃO B  DIÁLOGO  
165



Silmara: Que remédio é esse?  
Jorge: É para dor nas costas.  
Silmara: E você toma assim, sem ir ao médico?  
Jorge: Não. Foi o meu médico que receitou. *Sempre que* estou com dor nas costas, eu tomo este remédio.  
Silmara: Eu não gosto de remédios. Quando preciso tomar um remédio, normalmente, fico com dor de estômago.

185

**Figura 25:** Diálogo, Unidade 10, Lição B (Fernandes et al., 2008, p. 185)

Neste exemplo observa-se em dois ambientes a omissão do objeto direto, uma na frase “e você toma assim, sem ir ao médico?”, e outra na frase “Foi o meu médico que receitou”, nas quais o vazio lexical de ambas retoma o substantivo “remédio”, introduzido no início do diálogo.

É válido ressaltar que o substantivo “remédio” foi citado logo na primeira fala do diálogo e, desde então, o pronome nulo é utilizado para retomá-lo não apenas na função de objeto direto, mas também na função de sujeito da frase “é para dor nas costas”. O substantivo só volta a aparecer como sintagma nominal na frase “sempre que estou com dor nas costas, eu tomo este remédio”, entretanto, esse sintagma também poderia ter sido omitido sem qualquer prejuízo para a coerência do diálogo.

A repetição do sintagma nominal “remédio” só volta a ser necessário na última fala do diálogo, momento em que fica nítido que o substantivo não mais se refere ao remédio que Jorge estava tomando, mas sim a um significado genérico e universal do substantivo.

Os recortes aqui trazidos deixam claro que o livro *Muito Prazer* segue a tendência dos livros didáticos produzidos no Brasil, em que se valoriza uma variedade pautada na Gramática Normativa e distante do uso cotidiano e real da língua. Assim como nos livros *Novo Avenida Brasil 1*, *Falar... Ler... Escrever...* e *Bem-vindo!*, os diálogos são as portas de entrada desse fenômeno de variação nos LDs, mesmo que os autores não tenham sistematizado o uso do pronome nulo para os aprendizes. Discutiremos mais sobre esse fato no capítulo 5 desta dissertação.

#### **4.4 Falar, Ler e Escrever Português (2006)**

##### **4.4.1 Panorama da obra**

Este livro, produzido no Brasil, é uma reedição do título *Falando... Lendo... Escrevendo... Português, Um curso para estrangeiros*. A obra foi escrita por autoras que são falantes nativas de português brasileiro, porém não deixa claro que se trata apenas da variedade brasileira da língua portuguesa. A reedição, publicada no ano de 2006 pela Editora Pedagógica e Universitária (EPU), de São Paulo, conta com uma atualização dos textos autênticos e de criação das autoras, além de uma remodelação do *syllabus* da obra, para agregar temas gramaticais que não constavam na primeira versão. Do mesmo modo, uma avaliação da eficácia dos exercícios foi feita, ajustando os que eram possíveis e substituindo aqueles que não produziam o resultado esperado. A obra foi escrita por duas professoras que têm experiência com o ensino de PBLE e que também são coautoras da série de livros *Avenida Brasil*, analisada no item 4.1 desta dissertação.

De acordo com as autoras, a obra é um método ativo e situacional para aprendizagem de português por estrangeiros, abrangendo todas as nacionalidades e sendo adequado para crianças a partir dos 13 anos de idade. Ademais, o foco de ensino é explicitado como “linguagem coloquial correta”, o que já esclarece a visão reduzida das autoras no que concerne à variação linguística. Desse modo, toda a seleção dos temas gramaticais inseridos na obra se dá sob o crivo de uma norma-padrão que, na verdade, se encontra bem distante da linguagem coloquial.

Em sua descrição, as autoras não explicitam os níveis que são abrangidos pela estrutura da obra. Mas, em análise de seu conteúdo, é possível afirmar que a obra atende do nível A1 até o A2/B1, com ênfase apenas no domínio de aspectos gramaticais. A diagramação é simples e pouco desenvolvida, contando com quadros simples de destaque em sua estrutura, alguns desenhos ilustrativos e 60 fotos distribuídas ao longo das unidades. Sua estrutura interna é composta de 18 unidades, cada uma com um número distinto de lições (denominadas “n.1”, “n.2”, “n.3” sendo “n” o número da Unidade na qual a lição é encontrada).

Cada unidade se concentra em uma situação comunicacional e cada lição insere um elemento gramatical. Além das unidades regulares, a obra traz um apêndice gramatical pautado nos temas levantados pela GN e uma lista de palavras trabalhadas ao longo das unidades, com a devida referência, para que o aprendiz encontre o contexto desta palavra no livro didático.

As unidades de 1 a 10 se estruturam da mesma maneira, apresentando um diálogo inicial para contextualizar os temas gramaticais, seguido de alguns exercícios de fixação e um segundo diálogo, no qual novos temas gramaticais são introduzidos. Logo após, um texto narrativo, geralmente sobre algum aspecto cultural ou histórico brasileiro, é apresentado como uma maneira de colocar em prática o conhecimento obtido para, no final, se realizar exercícios de compreensão do texto escrito. Já as unidades de 11 a 18 têm uma pequena alteração em sua estrutura e, em lugar do segundo diálogo, aparece uma seção chamada “Intervalo”, que, na palavra das autoras, é:

Uma pausa, com provérbios, poesias, canções que instruem de uma forma mais prazerosa, pois estão, aparentemente, menos engajados com a evolução gramatical.

(LIMA, E. IUNES, S., 2006, p. IX).

Este trecho é instigante e leva à reflexão quando se busca os motivos que levam os aprendizes de PBLE a não estarem engajados com a sua “evolução gramatical”. Vimos que,

por décadas, criou-se uma tradição de ensino de língua estrangeira baseada na forma e na estrutura dos diferentes sistemas linguísticos. Entretanto, hoje, contamos com um grande número de estudos, produzidos tanto internacionalmente quanto nacionalmente, que demonstram a possibilidade de se ensinar LE por outros meios que são mais efetivos. Dentre esses estudos se destacam desde os que deram início a essa discussão, como Wilkins (1976) e Widdowson (1978), até os que aprimoram o conceito atualmente, como Nunan (1991) e Brown (1994).

Dada esta observação, também é possível notar que, apesar de conter o verbo “Falar” em seu título, a obra não dedica nenhuma seção para a produção oral. Alguns poucos exercícios podem ser localizados em seu conteúdo, entretanto, muitos espaços podem ser dinamizados pelos professores para que o aprendiz seja mais ativo oralmente em seu processo de aprendizagem.

#### **4.4.2 Análise**

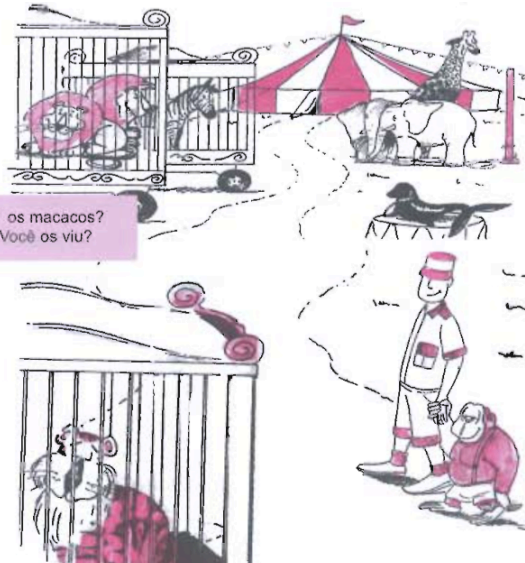
Na obra, as autoras não dedicam explicações sobre os temas gramaticais abordados, diferentemente do que se observa no livro *Ponto de Encontro*, analisado no item 4.2 desta dissertação. Portanto, os temas gramaticais são expostos com quadros sistematizados e exercícios de fixação. Abaixo, pode-se observar a primeira vez em que os pronomes em função de objeto direto são abordados pelo livro didático (ver figuras 26 e 27, p. 78). No ambiente, aparece apenas uma sistematização em forma de quadro e um exercício de fixação, acompanhado de um exemplo em destaque e uma ilustração contextualizadora. Em análise do exercício, vemos um ambiente extremamente estruturalista, em que lacunas são postas para que os aprendizes substituam o sintagma nominal pela forma pronominal em próclise. Vale ressaltar que, neste ambiente, em momento algum, é abordada a questão da retomada anafórica em um discurso, o que deixa o conteúdo gramatical extremamente descontextualizado e apenas voltado para a forma.



### Pronomes pessoais (2)

Eu vi o ladrão. Eu o vi.

Você	▶	o, a	Vocês	▶	os, as
Ele	▶		Eles	▶	
Ela	▶		Elas	▶	



E os macacos? Você os viu?

#### A. Eu vi os rapazes. Eu os vi.

- Mário não fechou as janelas.  
.....
- Ela prepara o jantar em 10 minutos.  
.....
- Lúcia ajudou Carmem no trabalho?  
.....

70 setenta

Figura 26: Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD e Exercícios, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 70)

- Eu vejo Cláudia e Anita mais tarde.  
.....
- Ana viu o filme.  
.....
- Vocês viram os rapazes?  
.....
- Nós vimos os animais no circo.  
.....
- Ele comprou a casa ontem.  
.....
- Ele vende livros nesta loja.  
.....

Teresa, eu sempre a vejo na biblioteca.



#### B. (você) Teresa, eu sempre a vejo na biblioteca.

- (Lúcia) Mário \_\_\_\_\_ viu na estação de metrô.
- (Lúcia e José) Ele \_\_\_\_\_ conheceu em Campos do Jordão.
- (cartas) Ele \_\_\_\_\_ recebeu antes do almoço.
- (você) Felipe, não \_\_\_\_\_ vejo mais no restaurante.
- (você) Marina, nós \_\_\_\_\_ atendemos depois.
- (vocês) Adriana e Rafael, nós \_\_\_\_\_ esperamos amanhã para o jantar.

#### C. Completar.

— Ontem, meu marido e eu fomos ao teatro. Na sala de espera vimos nossos colegas de escritório mas eles não \_\_\_\_\_ viram. Comprei o programa e li os nomes dos atores. Meu marido também \_\_\_\_\_ leu.




Figura 27: Exercícios de pronome objeto direto, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 71)

Nestes primeiros exercícios, são apresentadas apenas as formas “o(s)” e “a(s)” dos pronomes em função de objeto direto, obviamente, colocados em próclise. Nos exercícios seguintes são introduzidas, uma a uma, as formas variantes dos clíticos de acordo com os fonemas finais do verbo ao qual ele se apoia (“lo, la, los, las, no, na, nos, nas”), como se nota nas figuras a seguir (ver figuras 28 e 29):

**Pronomes pessoais (3)**

Não tenho a chave da porta. Não posso abri-la.



Você		Vocês
Ele	o, a -lo, -la	Eles os, as- los, - las
Ela		Elas

PARE 6-4


Eu pude ver o ladrão.  
 Eu pude vê-lo.  
 Eu pude ver a fotografia.  
 Eu pude vê-la.  
 Eu pude ver os ladrões.  
 Eu pude vê-los.  
 Eu pude ver as fotografias.  
 Eu pude vê-las.

setenta e um 71

**Figura 28:** Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD – Forma “lo(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 71)

**Pronomes pessoais (4)**

O vinho, beberam-no todo?!



Eles viram o ladrão. Eles viram-no.
Eles viram a fotografia. Eles viram-na.
Eles viram os ladrões. Eles viram-nos.
Eles viram as fotografias. Eles viram-nas.

Você		Vocês
Ele	-no, -na	Eles -nos, - nas
Ela		Elas

PARE 6-5

**Figura 29:** Quadro de Pronomes Pessoais em função de OD – Forma “no(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)

Nos quadros acima apresentados, é possível verificar uma extensão da primeira sistematização apresentada, de modo a introduzir as formas variantes dos pronomes clíticos. Além da forma, nenhuma outra informação é acrescida, o que apenas reforça o fato de que a



concepção deste livro didático é centrada na forma da língua e não nos seus diferentes contextos de uso.

Obviamente, um livro com este foco se utiliza da Gramática Normativa como principal ferramenta para determinar qual a forma que será ensinada como a correta. A partir das evidências levantadas por meio das análises destes livros é possível desenvolver, posteriormente, uma reflexão acerca da eficácia desta normatização da língua para o ensino de PBLE. Em seguida, observamos os exercícios de fixação de cada um dos quadros apresentados acima (ver figura 30 e 31):

Quero fazer o trabalho. **Quero fazê-lo.**

1. Quero ver **o diretor**. Quero .....
2. Quero conhecer a **nova diretora**. Quero .....
3. Amanhã vamos visitar **nossos amigos**. .....
4. Que bom! Vamos comprar **esta bela casa**. .....
5. O diretor não quis atender **o cliente**. .....
6. Vou preparar **o aperitivo**. .....
7. Amanhã vamos atravessar o **rio Amazonas**. .....
8. Quero aprender **esta música**. .....
9. Vou encontrar **meus amigos** no restaurante. ....
10. Não posso abrir **a porta**. .....
11. (vender) Esta **casa** é muito grande para nós. Queremos .....
12. (comer) Que belas **laranjas**! Vamos .....
13. (comprar) Gostei deste **relógio**. Vou .....
14. (esperar) Meus **amigos** chegam hoje. Vamos .....
15. (conhecer) Brasília é uma **cidade** moderna. Quero .....

**Figura 30:** Exercícios de pronome objeto direto – forma “lo(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)

As secretárias escrevem **as cartas**. As secretárias escrevem-nas.

1. Vocês ajudam **as crianças**.
2. Os vizinhos viram **os ladrões**.
3. As crianças comeram **os doces**.
4. Os vizinhos chamaram **a polícia**.
5. Os alunos abrem **o livro**.
6. Meus filhos compraram **os livros**.
7. Os convidados tomaram **o vinho** todo.
8. Meus irmãos compraram **as entradas**.
9. Os diretores aprovaram **o plano**.
10. Os rapazes acompanharam **as moças** até em casa.

72 setenta e dois


**Figura 31:** Exercícios de pronome objeto direto – forma “no(a)”, Unidade 6 (Lima & Iunes, 2006, p. 72)

Apesar de tecer um ambiente focado na estrutura, é impossível filtrar a entrada de elementos variantes da língua no livro didático. Por mais que uma revisão extensa tenha sido feita na atualização desta nova versão do material didático, ainda existem os fenômenos que são tão naturais para os falantes nativos que acabam sendo ignorados em processos de revisão textual.

Como a utilização do pronome nulo para a retomada anafórica de terceira pessoa está amplamente naturalizada pelos falantes nativos, é possível encontrar amostras de seu uso no livro aqui analisado, mesmo este sendo extremamente artificial na criação de seus diálogos contextualizadores. Desse modo, fica claro, por meio da análise qualitativa dos dados, que as autoras deste livro didático não estavam preocupadas em oferecer um livro no qual o uso real e cotidiano da língua estivesse descrito e sistematizado, mas sim um uso idealizado e supervalorizado que não tem real valor comunicativo para o aprendiz de PBLE.

Observa-se, ainda, dois diálogos em que o pronome nulo é empregado nos diálogos da obra (ver figuras 32 e 32):





### No jornaleiro

Ele: — Vamos passar no jornaleiro. Assim posso comprar o jornal e trocar o dinheiro para o ônibus.  
— O Estado, por favor.

Jornaleiro: — Já acabou. Eu abri a banca há meia hora, mas já vendi quase tudo. O senhor não quer A Folha? Ainda tenho um pouco.

Ele: — A Folha? Está bem. Por favor, o ônibus Estações, número 69, passa por aqui?

Jornaleiro: — Por aqui não. Passa pela rua ao lado.

Ele: — Obrigado.

Mais tarde, em casa:

Ele: — Susana, na página 15 há um artigo muito interessante sobre o Chico Mota.

Susana: — Eu já li. Ele esteve aqui há 15 dias. Foi um sucesso. No sábado, ele cantou para 50.000 pessoas no Estádio do Pacaembu.

Ele: — Eu não sabia. Que pena! Perdemos a chance de ver o Chico.

Susana: — Não se preocupe. Ele vai voltar em abril.

Figura 32: Diálogo, Unidade 5 (Lima & Iunes, 2006, p. 47)

Neste diálogo, nota-se, na penúltima fala da personagem “Susana”, a ocorrência da frase “Eu já li”, em que o vazio lexical após o verbo “ler” retoma o sintagma nominal “o artigo” mencionado na fala anterior. É pertinente notar que, mesmo tendo uma forma verbal exclusiva para a primeira pessoa do singular, o pronome “eu” está explícito na frase. Isso nos remonta ao estudo desenvolvido por Tarallo (1993: 82-88), no qual o autor afirma que a omissão do objeto está intimamente ligada à explicitação do sujeito.

### Assim não dá!

— Há dez anos estou tentando ver a Marina Moreno. Agora é a minha chance! Por favor, duas entradas para o show da Marina Moreno no sábado.

— Sinto muito, não tenho mais.

— Como assim?


— As entradas para o show de sábado já acabaram.

— Nossa! Então para o show de 6ª feira.

— Também já vendi todas. Tenho algumas entradas para 5ª feira. Poucas.

— Mas que absurdo! Assim não dá!

— Pois é.



quarenta e sete 47

Figura 33: Diálogo, Unidade 5 (Lima & Iunes, 2006, p. 47)

Por fim, ainda na mesma página, o livro didático traz um diálogo adicional em que também aparece o emprego do pronome nulo para retomada anafórica. Na segunda fala, após o verbo “tenho” há um vazio lexical na posição de objeto direto, referente ao sintagma nominal “as entradas”.

Apesar de ser um fenômeno extremamente natural, as autoras não se preocuparam em incluir um espaço em que o sistema de retomada anafórica fosse ensinado para os aprendizes de PBLE. Por mais que para os falantes nativos de PB essa estratégia seja óbvia, é fundamental quebrar o paradigma do ensino de língua materna para se pensar no ensino de língua estrangeira. As implicações desse raciocínio serão discutidas no capítulo 5 desta dissertação.

## **4.5 Bem-vindo! (2004)**

### **4.5.1 Panorama da obra**

A obra *Bem-vindo! – A língua portuguesa no mundo da comunicação* foi idealizada pela companhia *Torre de Babel Idiomas* à solicitação do grupo SBS – *Special Books Service*, que é um setor com um grande braço no mercado de livros didáticos de línguas estrangeiras.

A série conta com um livro do professor e três tipos de cadernos de exercício: um voltado para aprendizes de origem latina, um voltado para aprendizes de origem anglo-saxônica e um voltado para aprendizes de origem asiática. Infelizmente, não foi possível o acesso aos três tipos de cadernos de exercício. Porém, as autoras deixam claro, no livro do professor, que a diferença entre eles está apenas na seleção de alguns exercícios, uma vez que os falantes de línguas latinas não precisam se preocupar com algumas estruturas que são semelhantes em sua língua. Entretanto, o livro-texto é genérico para todos os tipos de falantes. A recomendação das autoras é que os exercícios estruturais que são de temas gramaticais semelhantes aos da língua materna do aprendiz sejam deixados de lado, adaptados ou até mesmo transformados em exercícios de prática de pronúncia.

O livro-texto traz pouquíssimas informações acerca da estrutura da obra, já que é voltado principalmente para os alunos. As autoras discorrem sobre a estruturação das unidades no livro do professor, momento em que aproveitam e dão dicas sobre como trabalhar os conteúdos ao longo do curso e sobre como garantir que o curso seja, de fato, comunicativo.

Logo no subtítulo da obra, é possível notar a palavra “comunicação” desde já em ênfase. Entretanto, na apresentação, as autoras declaram que não deixam de lado referências necessárias à gramática normativa.

A obra se estrutura em cinco grupos de quatro unidades, totalizando vinte unidades didáticas. Cada unidade conta com dez páginas distribuídas entre textos, exercícios e diálogos. Os cinco grupos estão divididos em eixos temáticos, que tratam de assuntos relacionados ao tema, como é possível ver a seguir:

1. A pessoa e seus relacionamentos;
2. O país e sua língua;
3. A sociedade e sua organização;
4. O trabalho e suas características;
5. O lazer.

Os temas gramaticais são distribuídos ao longo da obra, que abrange aprendizes do nível A1 a B1. Os tópicos gramaticais tidos como fundamentais se encontram nos quatro primeiros grupos (unidades 1 a 16), deixando o quinto grupo (unidades 17 a 20) apenas com elementos de revisão e fixação dos temas gramaticais já trabalhados. As unidades 1 a 16 começam com um diálogo situacional, que é escolhido independente do tema gramatical a ser trabalhado na unidade, sendo um elemento necessário para a produção do aquecimento em sala de aula.

A obra também conta com algumas facilidades ao longo das dezesseis primeiras unidades. Nas unidades 1 a 8, os tempos verbais são destacados em cores diferentes, para que o aprendiz consiga identificá-los e entender suas estruturas internas na prática de leitura e interpretação do texto. Nessas oito unidades é que a abordagem da gramática é mais intensa, tendo uma sessão ao final de cada unidade destinada ao estudo das estruturas verbais.

Nas unidades 1 a 16, a abordagem de fenômenos gramaticais se dá de forma mais intuitiva e respaldada por exercícios de fixação no início da unidade, de acordo com a distribuição do *syllabus*. Ademais, as unidades 9 a 12 trazem textos sobre aspectos históricos do Brasil em seu final, de modo a contextualizar um pouco de cultura no material abordado pelo livro didático. Nas unidades 13 a 16, estes aspectos históricos são substituídos por gêneros textuais intimamente ligados à esfera do trabalho (tema deste grupo de unidades), como correspondências, contratos e ofícios.

Outro fato interessante é a decisão de se ensinar os números de uma forma diferente do convencional. Na obra, todas as páginas são numeradas em suas formas masculinas e femininas, de modo que os aprendizes possam aprender os numerais conforme avançam.


Além da estrutura aqui apresentada, a obra conta com três apêndices: o “Apêndice I” contém o alfabeto e alguns tópicos de pronúncia, o “Apêndice II” trata de questões e explicações gramaticais, enquanto o “Apêndice III” é voltado para as listas de vocabulário.

Apesar de ter uma editoração um tanto quanto amadora, quando comparada com livros como o *Ponto de Encontro*, este livro é um dos mais ricos em cores e *designs* gráficos, contando, inclusive, com algumas ilustrações autênticas em seu interior. Mesmo assim, a obra ainda apresenta muitos desenhos no estilo “ClipArt” para poder ilustrar algumas situações comunicativas para os aprendizes.

#### **4.5.2 Análise**

Ao analisar os exercícios e quadros sistematizadores presentes na obra, foi possível observar que, apesar de ser um livro que se declara como comunicativo, a única estratégia de retomada anafórica de terceira pessoa em função de objeto direto ensinada é a que emprega os clíticos. Em momento algum as autoras mencionam, nem para os aprendizes, nem para os professores, as outras formas de se retomar um objeto direto em português.

Os clíticos são ensinados justamente no segundo grupo de unidades, que trata sobre o Brasil e a língua aqui falada. Entretanto, nota-se a falta de tato em outras questões de variação que carecem de um tratamento pedagógico no livro didático. Abaixo, podemos ver a primeira vez em que são introduzidos os pronomes clíticos (ver figura 34). Não há nada que contextualize o tema gramatical em relação ao que se está trabalhando na unidade, deixando a informação solta e sem uma função comunicativa bem definida.

 Preencha os espaços com um dos pronomes abaixo.

COMIGO   ME   LO   EU   O   LOS   NOS   CONOSCO   LO   LHE   ME

Clara: Você viu Pedro?  
 Marta: Sim, eu \_\_\_\_\_ vi na lanchonete. Por quê?  
 Clara: Parece que ele me telefonou e queria falar \_\_\_\_\_. (com eu)  
 Marta: Ah, sim. Ele \_\_\_\_\_ telefonou (para mim) também. Ele queria conversar \_\_\_\_\_ (com nós) sobre a viagem para a Argentina.  
 Clara: O que será que ele quer \_\_\_\_\_ falar? (para nós)  
 Marta: Ele quer pedir sugestões e dicas sobre os lugares turísticos de lá. Vamos procurá-\_\_\_\_\_ na lanchonete? Talvez ainda esteja lá.  
 Clara: Vamos. Acho que \_\_\_\_\_ vou \_\_\_\_\_ emprestar meu guia de viagem. Espere-\_\_\_\_\_ um pouco. Vou pegá-\_\_\_\_\_ no quarto.  
 Marta: Boa idéia! Tenho diversos mapas e endereços. Vou levá-\_\_\_\_\_ para ele, também.

**Figura 34:** Exercício 13, Unidade 5 (Ponce et al., 2004, p. 49)

Logo em seguida, um pequeno exercício de compreensão do diálogo-texto do exercício exposto acima (ver figura 34) é feita por meio de algumas perguntas abertas. Observa-se que a instrução do exercício pede que sejam empregadas formas pronominais em todas as respostas (ver figura 35).

Responda as perguntas de acordo com o diálogo acima. Utilize PRONOMES do caso reto ou do caso oblíquo em suas respostas.

1. Por que Pedro quer falar com Clara e Marta? \_\_\_\_\_
2. Como Pedro entrou em contato com as duas? \_\_\_\_\_
3. Como Clara pretende ajudar Pedro? \_\_\_\_\_
4. Como Marta quer ajudar Pedro? \_\_\_\_\_

**Figura 35:** Exercício 13 - continuação, Unidade 5 (Ponce et al., 2004, p. 49)

Em análise mais profunda da unidade 5, que começa tratando de assuntos como compras e medidas culinárias, se percebe que nenhum dos exercícios está conectado a um assunto didático geral e comum àquela unidade. Assim, a unidade parece um apanhado de diferentes exercícios, de diferentes temas gramaticais e diferentes contextos interacionais. Para ilustrar a situação, vejamos os temas gramaticais e os contextos de interação presentes na unidade:

<b>Seção do Livro</b>	<b>Tema lexical/gramatical</b>	<b>Contexto Interacional</b>
<b>Aprenda (Aquecimento)</b>	Medidas de produtos (garrafa; lata; meio kilo) e alimentos em receitas culinárias (xícara; copo)	No Supermercado; Na feira; Receita de Bolo.
<b>Estudo de...</b>	Acentuação	Ladrões fugindo da polícia.
<b>Exercícios</b>	Presente do Subjuntivo	Minhas expectativas sobre o Brasil.
<b>Exercícios</b>	Revisão tempos verbais do Indicativo; Seções do supermercado	Relato de uma personagem que não conseguia fazer compras.
<b>Exercícios</b>	Presente do Subjuntivo	Escrever cartões de desejos e felicitações para amigos
<b>Exercícios</b>	Futuro do Subjuntivo	Planos turísticos no Brasil; Lacunas descontextualizadas para preencher
<b>Exercícios</b>	Futuro do Subjuntivo	Contar histórias sobre planos futuros de personagens a partir de desenhos do livro (superação e vitórias)
<b>Exercícios</b>	Presente do Subjuntivo em contraste com outros tempos do Indicativo	Lacunas descontextualizadas
<b>Exercícios</b>	Futuro do Subjuntivo	Mãe e filho conversando sobre preparativos para a viagem
<b>Exercícios</b> <sup>12</sup>	Pronomes oblíquos	Amigo pediu sugestões para viagem

<sup>12</sup> Ver figura 34

<b>Exercícios</b> <sup>13</sup>	Pronomes oblíquos (diretos vs. Indiretos)	Reescrita de frases descontextualizadas
<b>Gramática</b>	Sistematização do Presente e Futuro do Subjuntivo	Quadro gramatical

Apesar da identificação de dois temas mais amplos, compras e viagens, a obra não traz nenhum elemento contextualizador para realizar essa transição. Além disso, muitos exercícios são inseridos sem um contexto discursivo-interacional, consistindo basicamente em lacunas para serem preenchidas e frases aleatórias para serem reescritas com os pronomes adequados. Podemos ver no exercício seguinte (ver figura 36) um exemplo claro da situação aqui exposta:

**Reescreva as frases substituindo as palavras indicadas por pronomes.**

**EXEMPLO:** Enviei (a) o pacote (b) aos meus pais, por via aérea.  
a) Enviei-o aos meus pais por via aérea.  
b) Enviei-lhes o pacote por via aérea.

1. Talvez eu mostre (a) as fotos (b) aos professores.  
a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_
2. Eles entregaram (a) o documento (b) para mim.  
a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_
3. Ela contou (a) a verdade (b) para nós.  
a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_
4. Compramos (a) um presente (b) para as crianças do orfanato.  
a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_
5. Sempre peço (a) dinheiro (b) a meus pais.  
a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_

**Figura 36:** Exercício 14, Unidade 5 (Ponce et al., 2004, p. 49)

No exercício acima exposto, o foco está na distinção entre usar pronomes objeto direto ou indireto, ou seja, centrado apenas no aspecto formal da língua. Esse fato nos leva a questionar a real abordagem adotada pelas autoras na elaboração deste material didático.

A questão dos pronomes é tão estruturalista que, mesmo no livro do professor, as autoras não acrescentam nenhuma informação sobre a relevância de se trabalhar com as

<sup>13</sup> Ver figura 36

retomadas anafóricas ou de se trabalhar as questões de variação inerentes a esse fenômeno (ver figura 37).

## PÁGINA 49

**1. Exercício 13:** Respostas: 1. usá-lo; 2. emprestar; 3. pegá-los; 4. Vou chamá-la, agora mesmo; 5. Posso levá-los, sim; 6. Claro, vou entregá-los, assim que terminar este relatório. Pode ser?

**2. Exercício 14:** Respostas: 1. a) Talvez eu as mostre aos professores.; b) Talvez eu lhes mostre as fotos.; 2. a) Eles entregaram-no para mim.; b) Eles me entregaram o documento.; 3. a) Ela a contou para nós.; b) Ela nos contou a verdade.; 4. a) Nós o compramos para as crianças do orfanato.; b) Compramos-lhes um presente.; 5. a) Sempre o peço a meus pais.; b) Sempre peço-lhes dinheiro.

**Figura 37:** Instruções das autoras para os exercícios da página 49 do livro-texto, (Ponce et al., 2004 – Livro do Professor, p. 62)

Neste recorte feito do livro do professor, as autoras se limitam a fornecer apenas as respostas do exercício. Mas, em outros tópicos, principalmente aqueles ligados à estrutura verbal, é elencada, além das respostas, uma grande quantidade de observações acerca de como trabalhar o exercício em sala de aula.

No que diz respeito aos diálogos, as figuras abaixo trazem duas conversas por telefone, da unidade 10. É interessante notar que os verbos “aplicar” e “ajudar” têm ocorrências com pronome nulo e com clíticos.



A: Alô!

B: Supermercado Souza, bom dia!

A: Bom dia! Gostaria de falar com o gerente, por favor!

B: Ele está em reunião. Seria só com ele ou eu poderia ajudar?

A: Obrigada, mas gostaria de falar com ele mesmo.

B: Gostaria de deixar algum recado?

A: Diga-lhe, por favor, que Elza, da Castro e Companhia, telefonou e que se ele puder dar um retorno ainda hoje eu ficarei agradecida. Gostaria de conversar com ele sobre um produto novo que estamos lançando no mercado e gostaria de saber se ele estaria interessado em conhecer e comercializar mais esse novo produto.

B: Pois não. O recado será dado assim que a reunião terminar. Pedirei ao gerente para que dê um retorno ainda hoje. Posso ajudá-la em mais alguma coisa?

A: Não, por enquanto é só isso. Obrigada pela atenção.

**Figura 38:** Diálogo, Unidade 10 (Ponce et al., 2004, p. 91)

A: É do banco?

B: Pois não, com quem gostaria de falar?

A: Com o gerente.

B: Qual deles?

A: Tanto faz, qualquer gerente.

B: Um minutinho só, por favor.

C: Valter.

A: Bom dia, seu Valter, meu nome é Aldo. Gostaria de fazer um resgate de aplicação.

C: Pois não, senhor Aldo. Qual o número da sua conta?

A: 414058. Tenho duas aplicações vencendo hoje.

C: Um minutinho só, vou verificar. Acho que há um engano. Uma das aplicações, a mais alta, o CDB de 60 dias, vence só amanhã. A aplicação que vence hoje é a de 30 dias. Gostaria de saber o valor?

A: Não, acho que já sei aproximadamente. Pode desapplicá-la. A aplicação que vence amanhã é reaplicada automaticamente?

C: Sim, a menos que o senhor deseje solicitar o resgate.

A: Não, pode reaplicar.

C: Pois não, senhor Aldo. Mais alguma coisa?

A: Não, muito obrigado pela atenção. Até logo.

C: Até mais.

**Figura 39:** Diálogo, Unidade 10 (Ponce et al., 2004, p. 91)

O fato de ocorrerem, no mesmo diálogo, verbos com o pronome explícito e, em seguida, com o pronome nulo, é um indicativo de que, até mesmo em um livro exaustivamente revisado, a estratégia de uso do pronome nulo aparece nos textos de produção mais espontâneas.

Para finalizar a análise da obra *Bem-vindo!*, observamos a maneira como é sistematizado o uso dos pronomes objeto no “Apêndice II” da obra. O quadro abaixo (ver figura 40) retrata apenas o emprego dos clíticos em função de objeto e seus alomorfes, sem se preocupar, novamente, com os contextos interacionais nos quais essa forma se encontra.

PRONOMES PESSOAIS			
Retos (Caso Subjetivo)		Obliquos (Caso Objeto)	
		Átonos	Tônicos
1.ª	eu	me	mim, comigo
2.ª	tu	te	ti, contigo
3.ª	ele/ela	o, a, se, lhe	si, consigo, ele, ela
1.ª	nós	nos	nós, conosco
2.ª	vós	vos	vós, convosco
3.ª	eles/elas	os, as, se, lhes	si, consigo, eles, elas

**Figura 40:** Quadro de pronomes, Apêndice II (Ponce et al., 2004, p. 207)

Neste quadro sistemático, fica, mais uma vez, evidente a influência da GN, desde sua organização até os tipos de exemplos. Sem nenhuma preocupação com o contexto interacional, as autoras sugerem, no início do livro do professor, que o aprendiz seja instruído a consultar as sistematizações no apêndice final da obra. Desse modo, o professor conta com um apoio pedagógico em sala de aula para poder trabalhar os elementos gramaticais propostos pelo livro didático, ainda que não seja o ideal.

## 5. Reflexões sobre a produção de livros didáticos para estrangeiros

### 5.1 Inconsistências

Os dados levantados nas análises aqui demonstradas permitem o traçado de um perfil a respeito da inconsistência entre o que é sistematizado gramaticalmente e a língua que é realmente utilizada na produção do LD. Para melhor compreender esse perfil, é necessário dividi-lo em três partes: o autor, a língua e o texto. Cada uma destas três partes está interconectada e é interdependente na construção do LD.

O autor é a representação da parte responsável por montar e selecionar uma coletânea de textos que vão integrar o corpo do LD. Alguns textos são selecionados de contextos de uso real da língua, e, portanto, são chamados de *textos autênticos*. Estes textos são importantes

pois devem ser utilizados como uma ferramenta para criar um ambiente natural, de modo que os textos reflitam a realidade em que o aprendiz está/será inserido.

Por outro lado, há os textos escritos pelo próprio autor, conhecidos como *textos de criação*, além da própria criação do *syllabus* (seleção de conteúdos e a maneira como eles serão apresentados no decorrer das unidades). Nestes textos, o autor preenche os materiais autênticos com materiais de criação própria, para garantir que o LD seja coeso e esteja pedagogicamente adequado ao conteúdo que se propõe ensinar e sistematizar.

Considerando o espaço para seleção de textos autênticos, se observa que a maioria deles é de textos veiculados em grandes mídias, como o jornal, a revista e a televisão. Sendo assim, a maioria dos gêneros textuais autênticos são notícias, anúncios e textos informativos em geral, o que gera uma grande lacuna em relação à oralidade, mais especificamente os diálogos – utilizados para introduzir o contexto de interação que será abordado em cada unidade do LD –, que são criados pelo autor para suprir essa falta.

Entretanto, para legitimar não apenas a si mesmo, mas principalmente sua obra, o autor do livro didático busca elementos externos para embasar a sua obra. Coracini (1999) discorre acerca da existência de uma crença sobre o que é um livro didático de língua estrangeira e o que deve estar contido (e ser abordado) nele: ocorre um processo em que o autor se ajusta ao discurso majoritário, a fim de buscar a legitimação de sua obra no mercado.

Diante da necessidade de legitimar seu LD, o autor busca obras de referência que servirão como elementos fundamentais. Essas obras são, geralmente, externas e alheias ao próprio autor, para que uma voz de autoridade também esteja presente e ratifique o discurso apresentado na elaboração do LD. No caso das línguas, essas obras de referência são divididas entre os gramáticos, que utilizam a tradição histórica da língua escrita formal para prescrever regras do “bom uso”, e os linguistas, que desenvolvem pesquisas com métodos científicos para encontrar regras gramaticais e produzir estudos descritivos da gramática de uma língua.

Neste momento, se torna impossível não voltar o olhar para o papel da língua na construção deste perfil. A língua, independente da prescrição dada pelas GN, existe com sua própria gramática. Foi criada uma tradição de associar a palavra “gramática” com as regras prescritivas que definem o “bom e adequado uso da língua”. Entretanto, a linguística, como ciência, comprova que existe gramática em todas as variedades linguísticas, sendo a norma-padrão um conjunto de regras anacrônico, artificial e desprovida de ancoragem na realidade da língua. Desse modo, a linguística compreende a gramática como as regras estabelecidas para comunicação efetiva nos mais variados sistemas linguísticos.

O projeto NURC (Castilho, 1989) é fonte para um excelente exemplo descritivo da real gramática utilizada nas variedades prestigiadas do PB. Neste projeto, foram colhidos dados para análise da língua utilizada por brasileiros que têm nível superior completo em capitais brasileiras, de modo a pesquisar quais são as regras, de fato, que regem a língua culta falada no Brasil. Este estudo revelou uma divergência muito grande em relação às regras prescritas pelas gramáticas tradicionais, mostrando que existe uma gama de fenômenos que não são socialmente estigmatizados e que, ao mesmo tempo, são contrários à norma prescrita.

Essa “norma culta e urbana” (abordada nessa dissertação como uma das variantes prestigiadas) do PB deveria ser considerada uma excelente referência para a elaboração de livros didáticos de PBLE, por descreverem o português utilizado em ambientes cotidianos e uma fala neutra, sem estigmas sociais. O próprio autor do LD é falante dessa variedade, mesmo que seja um profissional da área das Letras, visto que, em contextos de menos monitoramento, esta norma aparece por meios dos textos produzidos por ele.

E, nesse momento, passamos a entender o texto como manifestação da própria língua do autor do LD. Por mais que, consciente e racionalmente, seja possível classificar os pronomes clíticos em categorias para serem usados como pronomes objetos, nossa língua (ou variedade) *de facto* não segue as regras prescritas pela GN. O autor do LD não está alheio a esse fato, e o texto evidencia isso claramente: existe uma inconsistência entre o que é ensinado/sistematizado e o que é usado na elaboração dos textos de criação do autor (Carvalho, 2002). Isso se dá porque a mesma inconsistência está presente na forma da língua ensinada e na forma da verdadeira língua utilizada cotidianamente (Bagno, 2007).

Cotidianamente, porque essas inconsistências encontradas se manifestam em diálogos, que são textos cujos domínios discursivos (Marcuschi, 2008) são informais, simples e exigem pouco monitoramento do autor se comparados a gêneros textuais mais complexos, como a petição jurídica, por exemplo. Assim, é muito mais fácil que a língua realmente utilizada pelo autor se manifeste nesse gênero textual, já que ele exige menos preocupações com a forma e principalmente com as regras a ela aplicadas.

Entretanto, surge uma reflexão sobre os textos autênticos como evidência de uma variedade prestigiada. Os textos, apesar de autênticos, são criteriosamente selecionados pelo autor do LD, com todo o monitoramento possível em sua revisão. Ao mesmo tempo, em sua produção inicial, o autor original do texto autêntico também está incluído em um ambiente de monitoramento, como as redações de jornal, o que resulta em um texto duplamente revisado/monitorado dentro do material didático.

Ao entender os motivos que levam à incoerência entre o que é ensinado e o que é realmente utilizado nos livros didáticos de PBLE, é possível refletir sobre a inadequação em se estabelecer um ensino puramente pautado nas regras tradicionais, que não fazem parte do cotidiano dos brasileiros, sejam eles de classes sociais altas ou baixas.

Atualmente, almeja-se um ensino de língua estrangeira que aproxime os aprendizes das situações reais e cotidianas da língua alvo, que seja contextualizado e condizente com o que é utilizado pelos falantes nativos, principalmente nos níveis mais básicos, em que essas interações são essenciais. Entretanto, este ensino de LE, a fim de se legitimar, continua a se pautar em normas que não refletem, nem nos contextos mais formais de interações cotidianas, a realidade do PB.

Desse modo, o ensino de PBLE se torna avulso ao próprio cotidiano de uso da língua, demandando do aprendiz um esforço que pode ser traduzido no “aprendizado de duas línguas”, uma na sala de aula e outra no cotidiano. Isso, além de desvalorizar o papel do professor de PBLE/PBSL em contexto de imersão, é um reflexo da ausência de políticas públicas para regulamentar e definir parâmetros no ensino de PB para falantes de outras línguas.

Em suma, esse retrato demonstra que temos caminhado na direção errada. Por um lado, não se tem quebrado o paradigma de ensino de português como língua materna, cujo conteúdo continua pautando o ensino de PBLE. Por outro, não temos sido capazes de aplicar todo o conhecimento da área de Linguística que tem sido produzido nos últimos anos, principalmente no que tange a aspectos da variação, que trazem um olhar novo sobre a língua como ferramenta de comunicação e interação social.

Os livros didáticos de PBLE continuam sendo elaborados em modelos antiquados de ensino/aprendizagem e desconsideram a variação linguística como parte constituinte deste processo. Desse modo, o aprendizado da língua é comprometido e a eficácia das aulas de LE é colocada em cheque, transformando a área de atuação em um ambiente amador e despreparado para suprir a demanda necessária.

## **5.2 Proposta Pedagógica**

É uma sequência lógica, depois da análise desenvolvida por esta dissertação, pensar em alternativas pedagógicas para melhorar efetivamente o ensino de PBLE em sala de aula. Para tanto, é preciso primeiro recapitular quais são as formas variantes e quais são seus usos na fala comum brasileira (Carvalho & Bagno, 2015):

### 1. **Clítico** (*o/a/os/as* e seus alomorfes)

Os pronomes clíticos já não são amplamente utilizados na retomada anafórica de terceira pessoa. O seu uso se restringe a ambientes altamente formais e escolarizados, produzindo uma marca social estigmatizada de “superioridade” em relação aos falantes das variantes urbanas e rurais do PB. Esse estigma social, apesar de não estar associado com características especificamente negativas no sistema político-social de uso da língua, pode ser um empecilho para o aprendiz no momento em que este tente engajar numa conversação com falantes nativos em situações informais de comunicação. Portanto, é preciso ensiná-los de acordo com o contexto em que esta forma será empregada.

### 2. **Pronome Nulo**

O pronome nulo é, de longe, a estratégia mais utilizada para se retomar anaforicamente o objeto direto em uma conversação. Sendo uma estratégia amplamente utilizada e sem quaisquer marcas ou estigmas sociais, deve ser a primeira forma a ser ensinada para o aprendiz de PBLE. O seu uso é sintaticamente simples e, portanto, mais fácil para o aprendiz empregá-lo de forma correta.

### 3. ***Ele(s)/ela(s)* como objeto direto**

Esta estratégia de retomada anafórica pode produzir algum desconforto para o aprendiz se utilizada em ambientes altamente formais, principalmente se os seus interlocutores associarem, erroneamente, esta estratégia com a falta de escolaridade. Entretanto, quando utilizamos verbos no imperativo e retomamos o objeto direto anaforicamente, o uso desta forma é praticamente obrigatória, como nota-se no exemplo: “*O Pedro já chegou? Chama **ele** pra mim, por favor.*” (Carvalho & Bagno, 2015). Sendo assim, é preciso sistematizar esse uso e conscientizar o aprendiz de seus contextos de uso. Do mesmo modo, quando recuperamos um objeto direto com o traço semântico [+humano], utilizamos estes pronomes para fazê-lo sem ambiguidade.

### 4. **Repetição do Sintagma Nominal**

De todas as estratégias possíveis, esta é a menos utilizada e a mais confusa para se estabelecer uma conversação fluente e natural com falantes nativos de PB. Em textos autênticos, ela só é utilizada quando o interlocutor deseja dar ênfase ao objeto direto.

Portanto, é preciso apenas uma nota mencionando a possibilidade desse uso de forma simples e objetiva.

Uma vez estabelecidos os parâmetros de cada estratégia de retomada anafórica, é possível pensar na distribuição destas quatro estratégias em um *syllabus*. Como o *syllabus* é composto de diversos temas gramaticais, lexicais e contextos de interação para construir as unidades de um LD, uma distribuição destas quatro estratégias ao longo do *syllabus* resulta em um tratamento mais natural do fenômeno.

Isso porque uma unidade totalmente voltada para as quatro estratégias de retomada anafórica ainda é produto de um ensino baseado na gramática e na forma da língua, e não em seus contextos de interação e uso. O importante não são as formas variantes, mas sim quando usar cada uma delas. Como os contextos de uso não são exatamente os mesmos, não existe necessidade em colocá-los na mesma unidade didática.

Desse modo, passamos a observar os contextos de uso nos quais cada estratégia está inserida. O pronome nulo, sendo a estratégia mais genérica, precisa ser a primeira a ser trabalhada, preferencialmente nas primeiras unidades da obra. O ideal seria que fosse trabalhada junto com os pronomes pessoais, como contraste em relação à explicitação obrigatória do sujeito no PB. Assim, o aprendiz aprenderia não apenas a pronominalizar os sujeitos, mas também os objetos diretos. Pode-se também fazer uma referência à repetição do sintagma nominal como uma estratégia de retomada com ênfase no objeto direto, já que é um uso simples e sintaticamente análogo à forma de se usar o pronome nulo.

Em seguida, é possível trabalhar o uso do pronome *ele* em função de objeto direto dos verbos no imperativo. O contexto ideal seria junto com interações básicas em contextos de trabalho, na escrita de bilhetes, e chamadas telefônicas mais simples. É essencial ressaltar que o pronome *ele* pode figurar como objeto direto em outros contextos, mas que é estigmatizado se utilizado em contextos altamente formais de interação.

Por fim, quando o aprendiz já se encontra em um nível intermediário de domínio da língua, no qual os contextos formais e as estruturas mais complexas são trabalhadas, é possível inserir o uso dos pronomes clíticos como forma de retomar anaforicamente o objeto direto em contextos mais formais. Dada a questão de sua complexidade estrutural, esse tema é altamente trabalhável em conjunto com a produção de ofícios e cartas formais, sempre enfatizando o contexto formal de interação.

A fim de ilustrar uma sistematização generalizada, segue abaixo uma proposta de quadro para ser inserido no apêndice gramatical ao final da obra, resumindo os tópicos

gramaticais já trabalhados ao longo das unidades. É necessário ressaltar que as observações sobre os ambientes de variação precisam estar expostas para que uma fácil referência possa ser feita.

Pessoa	Pronomes objeto
1ª sing.	Me
2ª sing.	te, lhe*, você, o senhor, a senhora
3ª sing.	Ø, o/a, ele/ela*
1ª pl.	nos, a gente
2ª pl.	Vocês
3ª pl.	Ø, os/as, eles/elas*

As formas *lhe*, *ele(s)* e *ela(s)* são usadas apenas na língua oral e em contextos específicos:

**lhe, te:** usados como “você” em função de objeto direto em algumas regiões do Brasil  
 Ex: Eu já **lhe** chamei para sair/ Eu já **te** chamei para sair/ Eu já chamei **você** para sair

**ele(s)/ela(s): 1)** Usados como objeto direto de verbos no imperativo.

Ex: O cachorro entrou de novo?! Leva **ele** para fora, por favor?!

**2)** Usados como objeto direto quando se refere a humanos.

Ex: Você tem visto a Aline? Faz tempo que eu não vejo **ela** por aqui...

**o(s)/a(s):** São utilizados em contextos mais formais, tanto na língua oral como na escrita. Sua forma varia de acordo com a posição em relação ao verbo. A posição mais comum no Português Brasileiro é antes do verbo:

Ex: Você já terminou de fazer a petição? Preciso que você **a** termine ainda hoje.

Podem também ser posicionados depois do verbo (ex: termine-**a**), mudando de forma quando o verbo termina em R (ex: terminar-**a** → terminá-**la**) ou quando o verbo termina em M (ex: terminaram-**a** → terminaram-**na**)

Quando retomam a terceira pessoa, podem ser substituídos pelo pronome nulo (Ø):

Ex: Você já terminou de fazer a petição? Preciso que você termine Ø ainda hoje.

Quanto retomam a segunda pessoa, podem ser substituídos por **te** ou **o senhor/a senhora**:

Ex: Foi um prazer conhecê-**la**! → Foi um prazer **te** conhecer! OU Foi um prazer conhecer **a senhora**!



Como o quadro é voltado apenas para um resumo dos usos já aprendidos ao longo da obra, não é necessário colocar exemplos para cada uma das formas pronominais apresentadas. É crucial que essas formas tenham sido bem trabalhadas ao longo das unidades, sempre associadas com seu contexto de uso, de modo que o aprendiz tenha autonomia ao comunicar-se, sem precisar buscar no apêndice gramatical. Sendo assim, apenas as exceções (usos com certo estigma social em determinados contextos) precisam estar descritas no quadro. É preciso considerar, também, que algumas substituições podem ser feitas sem prejuízos para a interação dos falantes e, portanto, estas alternativas devem ser oferecidas para o aprendiz.

Abaixo, seguem os quadros explicativos das estratégias de retomada anafórica. Estes quadros são feitos para serem distribuídos ao longo das unidades de acordo com a necessidade de cada contexto interacional. Seguindo a divisão já feita no início deste capítulo, os quadros estão dispostos por ordem de aparecimento na sequência das unidades didáticas. É válido lembrar que, entre eles, muitos outros temas gramaticais, lexicais e interacionais podem ser trabalhados de acordo com o *syllabus* programado. Entretanto, como esta dissertação aborda apenas do uso dos pronomes objetos para retomada anafórica de terceira pessoa, os quadros aqui expostos se resumem apenas a esse fenômeno.

### **Retomando uma ideia já apresentada**

No Português Brasileiro, retomamos um objeto por meio de um “pronome nulo”. Esse pronome é um vazio na frase que permite a retomada do objeto já mencionado. Vamos ver um exemplo:

A - Você pode entregar o relatório hoje?

B - Não, mas posso entregar  $\emptyset$  amanhã. Pode ser?

Nesse caso, o  $\emptyset$  substitui “o relatório”, assim não precisamos repetir a palavra novamente. Os brasileiros sempre usam esse pronome, tanto em ambientes formais quanto em ambientes informais. É bem simples e pode ser usado sempre! Tente você, onde está o pronome nulo?

A - Você conhece a mãe da Joana?

B - Ainda não conheço... Ela também mora em Brasília?

O quadro acima é ideal para ser apresentado nas primeiras unidades do material didático, já que faz uso de tempos verbais simples para que os aprendizes consigam compreender facilmente a existência do pronome nulo. Além disso, a estratégia de retomada anafórica é simples e direta, funcionando sempre de maneira regular e estável na conversação. Desse modo, o aprendiz adquire facilmente a estrutura sem a necessidade de exercícios de lacuna ou de estruturas complexas para expressar uma ideia tão básica e essencial à comunicação, como é o caso da retomada anafórica de terceira pessoa.

### **Dar ordens e fazer pedidos – Objetos Diretos**

Você já sabe que para dar ordens e fazer pedidos em Português Brasileiro, usamos o Imperativo. Quando existe uma terceira pessoa como objeto da ação, usamos o pronome **ele(s)** ou **ela(s)** ao invés do pronome nulo ( $\emptyset$ ). Veja o exemplo:

A – Alô, a Marta está?

B – Está sim!

A – Chama **ela** pra mim, por favor?

Esse quadro é fundamental porque, neste contexto, o pronome nulo não pode ser empregado como estratégia de retomada anafórica. É válido ressaltar que, além dos pronomes *ele(s)/ela(s)*, alguns outros pronomes demonstrativos podem ser utilizados como objeto direto de verbos no imperativo. Entretanto, esses pronomes fazem parte da construção de um sintagma nominal anafórico e não de uma estratégia particular para retomada anafórica, como são os casos aqui estudados.

### **Escrita Formal – Os pronomes *o(s)* e *a(s)***

Os pronomes *o(s)* e *a(s)* são utilizados no lugar do pronome nulo em situações de escrita formais.

- A posição mais frequente desses pronomes no Português Brasileiro é antes do verbo. Veja um exemplo:

A Presidenta Dilma Roussef foi vítima de uma tentativa de golpe por um grupo de extrema direita, que desconsiderou que o povo **a** elegeu democraticamente nas urnas.

Nesse caso, o pronome **a** retoma “a presidenta Dilma Roussef” como objeto do verbo “elegeu”.

- O pronome também pode ser colocado depois do verbo. Nesse caso, utilizamos um hífen para fazer a ligação:

Ao obter acesso ao pericárdio, segure o coração com a mão esquerda, deslocando-o gentilmente para ter acesso ao tecido danificado.

- Quando colocado em frente de um verbo no infinitivo, o verbo no infinitivo perde o R final e o pronome muda de forma para **lo(s)** e **la(s)**. Além disso, a vogal final do infinitivo é acentuada graficamente (**á, ê, ô – í** é acentuado apenas quando está depois de outra vogal: *Entregá-las; Fazê-la; Pô-lo; Distribuí-los*). Veja o exemplo:

A falta de saneamento básico é um problema endêmico nas regiões mais carentes do Brasil. Para vencer este problema, é preciso combatê-lo com políticas públicas de saúde coletiva.

- Quando colocado após um verbo terminado em M, o pronome muda de forma para **no(s)** e **na(s)**. Veja o exemplo:

Seus dramas pessoais levaram-no a ser um ator genial.

#### **NOTE QUE**

O uso destes pronomes está restrito aos contextos formais de interação, primariamente em sua forma escrita. Em alguns momentos, pessoas que tiveram acesso à educação formal podem utilizar-se desta estratégia para marcar seu status social na fala. Entretanto, isso não é bem visto pela maioria das pessoas.

Esse quadro é, de longe, o mais complicado e extenso aqui exposto. Obviamente, isso se dá pelo fato de não ser um mecanismo espontâneo da língua, que já criou outras estratégias para simplificar o processo de retomada anafórica. Esse tópico gramatical deve ser trabalhado com aprendizes de nível B2, que tenham uma real necessidade de dominar esta estratégia. Do contrário, resulta em um conhecimento supérfluo.

É de grande importância ressaltar que todos os exemplos retratados no quadro acima podem ser reescritos e utilizar outras estratégias de retomada anafórica. Desse modo, se espera que o aprendiz já seja capaz de enunciar efetivamente estas ideias por meio de outras estratégias para que, por fim, tenha contato com estas formas mais artificiais de uso pronominal.

No quadro acima, foram dispensadas algumas regras da gramática normativa em relação à posição obrigatória do pronome objeto. Isso porque tais regras não são importantes para a comunicação e tampouco são essenciais para que o aprendiz seja proficiente no uso da estratégia de retomada abordada, caso lhe seja necessário.

## Considerações finais

Este estudo consistiu em uma análise que se baseia tanto na sociolinguística quanto na linguística aplicada, estabelecendo uma ponte de trabalho conjunto e colaborativo com estas duas áreas do conhecimento. A análise linguística dos materiais contidos nos livros didáticos só se tornou completa quando observamos o contexto de produção e o papel do autor em sua composição.

Da mesma maneira, a reflexão acerca dos problemas de ensino e aprendizagem de PBLE só foi possível em relação aos dados expostos ao longo desta pesquisa, contando com uma metodologia linguística bem definida e estruturada para coleta e análise do material obtido. O resultado final é uma análise sobre a incongruência entre a língua que é ensinada nas salas de aula de PBLE e a língua que é utilizada cotidianamente nas ruas brasileiras.

É preciso deixar claro que os pontos incongruentes aqui levantados não resultam de uma falha no trabalho de revisores e autores dos livros didáticos como conhecedores de sua própria língua materna. A falha está na concepção de língua adotada, no qual a gramática normativa ainda continua supervalorizada. Esse sistema está tão arraigado nas crenças dos professores de PB como língua materna que se estende naturalmente para o ensino de PB como língua estrangeira.

Pensar o ensino de PB como língua estrangeira é pensar que nenhuma estrutura é óbvia para os aprendizes assim como é óbvia para nós, falantes nativos da língua. É necessário preparo e formação adequada para poder aplicar um raciocínio lógico e linguístico na sistematização de qualquer conteúdo que precise ser ensinado. Desse modo, não é válida a afirmação de que o pronome nulo não é sistematizado por ser uma estrutura óbvia e intuitiva.

De fato, para nós, o pronome nulo é uma estratégia óbvia e intuitiva de retomada anafórica de terceira pessoa. Entretanto, para aprendizes cuja língua utiliza recursos linguísticos distintos para a retomada anafórica (como o *it* do inglês ou os clíticos do espanhol), é de extrema importância que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados de forma explícita, adequando-se, principalmente, aos contextos de uso.

Esse retrato aqui exposto também demonstra a carência de materiais de qualidade existente na área de PBLE. É necessário mais do que uma atualização dos textos e dos temas gramaticais selecionados para compor o *syllabus*. É necessário que os livros sejam reestruturados a partir de sua abordagem teórica, pensando o ensino de PBLE pelo viés da língua estrangeira, sem se pautar em obras de referência voltadas para a normatização da língua materna.

Sendo assim, abre-se um vasto campo para não apenas ensinar PBLE, mas principalmente para se produzir materiais didáticos, que são demanda constante do mercado. Ao abandonarmos as folhas avulsas com exercícios extras fotocopiados que complementam os temas gramaticais trabalhados nos livros, abrimos espaço para a produção de materiais altamente interativos, aplicados e embasados em abordagens de cunho comunicativo, que são comprovadamente mais eficazes que a aprendizagem estruturalista da língua.

É possível, sim, ensinar gramática por meio de exercícios que vão além das lacunas e das tabelas de conjugação. Mas, para tanto, é preciso mudar a concepção do que se considera gramática no ensino de línguas. E o desafio é posto a cada novo profissional que se forma licenciado em ensino de PBLE.

O contato com as teorias linguísticas contemporâneas, a reflexão crítica sobre o ensino de línguas e o engajamento como professor-pesquisador em sala de aula são a chave para que surjam mais estudos como este, questionando uma tradição de ensino que já se mostra vazia e sem sentido.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. M. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 10ª edição. São Paulo: Saraiva, 1985.

ARAUJO-COUTINHO, V. CARVALHO, T. S. *Políticas de (trans)formação de Professores de PLE: Novos Olhares*. Apresentação oral, VIII PLE-RJ, 2012.

BAGNO, M. A. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013.

BYBEE, J. L. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam/Philadelphia: JBPC, 1985.

BRASIL. Edital nº 029/2011 – Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. CAPES, 2011.

<disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Anexo\\_Edital29\\_Leitorado2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Anexo_Edital29_Leitorado2011.pdf)> Acessado em 18/01/2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 039/2012 – Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. CAPES, 2012.

<disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_039\\_Leitorado\\_2012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_039_Leitorado_2012.pdf)> Acessado em 18/01/2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 044/2013 – Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. CAPES, 2013.

<disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_044\\_2013\\_Leitorado\\_ANEXO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_044_2013_Leitorado_ANEXO.pdf)> Acessado em 18/01/2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 052/2014 – Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. CAPES, 2014.

<disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-052\\_2014\\_LEITORADO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-052_2014_LEITORADO.pdf)> Acessado em 18/01/2016.

\_\_\_\_\_. Edital nº 014/2015 – Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. CAPES, 2015.

<disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2082-015-Edital-14-2015-Leitorado.pdf>> Acessado em 18/01/2016.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1994.

CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. A. *Gramática Brasileira para hablantes de Español*. São Paulo: Parábola, 2015.

CARVALHO, O. L. S. Variação Linguística e ensino: Uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 267-289

CASTILHO, A. T. (Org.) *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

COUTINHO, A. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J. M; GRIZE, J. B; BOUACHA, M. A. (orgs.) *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004. pp. 29-42

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo no português do Brasil - um estudo sintático-diacrônico*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1994.

\_\_\_\_\_. *Para a história do português brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos*. Revista Letras de Hoje, nº 38 (1), 2003. pp. 31-47

DETTONI, R. do V. Reflexões sobre o lugar da Variação Linguística no Ensino de Português como Segunda Língua. In: SILVA, K. A. (org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. pp. 97-112

DUARTE, M.E.L. *Variação e Sintaxe: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Categoria Vazia no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1986.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1995.

EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001.

FARACO, C. A. *Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 37-62

FERNANDES, G.R.R. FERREIRA, T.L.S.B. & RAMOS, V.L. *Muito prazer: fale o português do Brasil*. Barueri: DISAL, 2008.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. HOLMES, J.(orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JOUËT-PASTRÉ, C. KLOBUCKA, A. HUTCHINSON, A. MOREIRA, M. & SOBRAL, P. *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. 2ª Edição. Upper Saddle River: Pearson Education, 2011.

KACHRU, B. B. *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, R. WIDDOWSON, H. (orgs.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: CUP, 1985.

KATO, M. The distribution of pronouns and null elements in object position in Brazilian Portuguese. In: *Linguistic Perspectives on the Romance Languages: Selected Papers from the XXI Linguistic Symposium on Romance Languages (Current Issues in Linguistic Theory Series)*, Amsterdam: John Benjamins. 1993. pp. 225-235

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KLOBUCKA, A. JOUËT-PASTRÉ, C. HUTCHINSON, A. MOREIRA, M. & SOBRAL, P. *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. 1ª Edição. Upper Saddle River: Pearson Education, 2007.

LABOV, W. *The social motivation of a sound change*. *Revista Word*, v(19), 1963. pp. 273-309.

\_\_\_\_\_. *The Social Stratification of English in New York City*. Tese de Doutorado, Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1966.



LIMA, E. ROHRMANN, L. ISHIHARA, T. IUNES, S.A. BERGWEILER, C.G. *Novo Avenida Brasil I: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2008.

LIMA, E., IUNES, S.A. *Falar... Ler... Escrever... Português – Um curso para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2006.

LUCCHESI, D. LOBO, T. Gramática e Ideologia. In: Revista *Sitientibus*, Feira de Santana, v(8), 1988. pp. 73-81

LUCCHESI, D. A constituição histórica do português brasileiro como um processo bipolarizador: tendências atuais de mudança nas normas cultas e popular. In: GROBE, S. ZIMMERMANN, K. (orgs.) *Substandard e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main: TFM, 1998. pp. 73-99

\_\_\_\_\_. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. pp. 63-92

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MATTOS E SILVA, R. V. *O português são dois – Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Loyola, 1999.

MATTOSO CÂMARA JR., J. Ele comme un accusatif dans le portugais du Brésil. In: *Miscelânea homenagem a André Martinet: estruturalismo e historia*. t. 1. La Laguna: Universidad de La Laguna, 1957.

MOURA, R. P. *O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua*. Dissertação de mestrado; Universidade de Brasília (UnB), 2005.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. *Tesol Quarterly*, nº 25, vol. 2, 1991. p. 279–295

OMENA, N. P. *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), 1978.

PEREIRA, M. G. D. *A variação na colocação dos pronomes átonos no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1981.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

PONCE, M. H. BURIM, S. A. FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 6ª edição. São Paulo: Special Books Service, 2004.

RICHARDS, J. C. RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2001.

RIVERS, W. *Interactive language teaching*. Cambridge: CUP, 1987.

SARDINHA, T. B. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

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

\_\_\_\_\_. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: KATO, M. ROBERTS, I. *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

TOMLINSON, B. (org.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2ª ed., 2011.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Londres: OUP, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Londres: OUP, 1976.

WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Londres: OUP, 1987.

## Anexo: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

### ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL

**C2** É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.

**C1** É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.

**B2** É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.

Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.

**B1** Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.

Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloquções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.

---

**A2** Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.

É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.

É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.

Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.

**A1** Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

---

## ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

**C2** Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado.

Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento.

É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.

**C1** É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar.

É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos.

É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilidades.

**B2** É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es).

Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial.

É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo.

É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.

**B1** É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro.

Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.

---

**A2** É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples.

É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares.

É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo.

É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.

**A1** É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer por favor, obrigado(a), desculpe(a), etc.