



UFRJ



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

Gianne Frade Pezzino

**A uva foi vista por Eva: Uma proposta de ensino de sintaxe da Língua Portuguesa**

Rio de Janeiro

2023

GIANNE FRADE PEZZINO

**A UVA FOI VISTA POR EVA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE SINTAXE DA  
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras  
na habilitação Português/Literaturas.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Violeta Virginia Rodrigues

Rio de Janeiro

2023

## CIP - Catalogação na Publicação

P522u Pezzino, Gianne Frade  
A uva foi vista por Eva: Uma proposta de ensino de sintaxe da Língua Portuguesa / Gianne Frade Pezzino. -- Rio de Janeiro, 2023.  
83 f.

Orientadora: Violeta Virgínia Rodrigues.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Licenciado em Letras: Português - Literaturas, 2023.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Sintaxe. I. Rodrigues, Violeta Virgínia, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a Guilherme Ayres Brandão, amigo que a UFRJ me deu e que a COVID-19 me levou. Onde você estiver, sei que está recebendo essa minúscula demonstração de todo o meu enorme carinho. O seu sorriso JAMAIS será esquecido.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus Orixás, sem os quais eu sequer estaria de cabeça erguida encarando esta vida. Especialmente, à minha mãe Oxum, pela acolhida tantas vezes ao longo de todos esses anos. É Dela meu choro de desabafo, mas, sobretudo, são Dela as minhas lágrimas de felicidade.

O segundo maior agradecimento é a mim mesma, por não ter desistido e, sobretudo por ter acreditado que não era impossível, apesar do que pudesse parecer. Obrigada por ter persistido. Nós conseguimos.

Muitíssimo obrigada à minha família — meus pais Geraldo Pezzino e Alzira Frade e minha irmã Giovanna Pezzino — com quem tenho o prazer de dividir a vida. Obrigada por terem me apoiado e até por terem me cobrado quando eu estava perdida. Amo vocês incondicionalmente. Ao meu companheiro de vida, Rodrigo Ciriaco, agradeço pelo carinho descomunal e pelo apoio de todos os dias.

Obrigada à minha orientadora, Violeta Virgínia Rodrigues, profissional incrível e pessoa tão humana, pela inspiração, pelo apoio e pela infinita paciência. Tudo o que fez por mim foi de absoluta importância para que eu não desistisse. O papel do professor vai além do ensinar e a senhora cumpre todos os papéis de maneira magistral. Sua empatia foi essencial nesse longuíssimo processo e, por isso, serei eternamente grata.

Agradeço também aos demais professores da graduação, que me inspiraram pelo brilhantismo e humildade, e também tornaram essa jornada mais prazerosa. Em especial, agradeço à Mônica do Nascimento Figueiredo e à Adriana Leitão Martins. Obrigada à Aretuza Vitelbo, minha professora no Ensino Médio, por ter me conduzido à paixão pela sintaxe.

Obrigada à Aline Gonçalves, minha querida psicóloga, que me ajudou a enxergar que concluir esta etapa era possível e que me ajuda a me conhecer e entender que a única coisa capaz de me deter sou eu mesma, que é quem também pode me levar, e levará, longe.

Jamais poderia deixar de agradecer aos meus amigos e colegas, com quem dividi tantos momentos; alguns momentos maravilhosos, outros bons e outros nem tão bons, com o perdão do eufemismo. Agradeço especialmente à Ana Carolina de Campos (aliás, à Uai) e à Dandara Ribeiro (a Danda) por estarem sempre fazendo sol em meus dias de chuva, guardando meu mundo inteiro dentro de um corriqueiro abraço no pátio central ou de uma “risaiada” virtual, agora que somos amigas à distância. Agradeço ao Davi Novaes pela amizade e pela ajuda em tantos surtos monográficos.

Obrigada a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu, finalmente, pudesse concluir essa etapa da minha vida.

Por último, agradeço à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro; não à instituição, por ser coisa, mas às pessoas que tornam essa instituição uma realidade e que tanto contribuíram para a experiência e para o aprendizado adquiridos.

*“Continue a nadar!”*

**PROCURANDO NEMO (2003)**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer à tona a necessidade de uma revisão nos métodos de ensino do objeto direto. Primeiro é realizada uma pesquisa bibliográfica e documental que elucida a forma como este termo é definido por gramáticos de renome, bem como, o método de ensino mais utilizado em sala de aula. Em seguida serão trazidos os principais pontos conflituosos em tal método para que se justifique a busca por uma nova metodologia de ensino. Posteriormente, é apresentada a teoria da Transposição Didática e a forma como esta pode ser utilizada para que o ensino do OD seja mais produtivo, contextualizado e, dessa forma, agradável e proficuo para os alunos. Por último, é trazida a proposta da autora de uma nova abordagem no ensino do objeto direto, que já vem sendo utilizada em sala de aula por esta, com sucesso.

**Palavras-chave:** Objeto direto. Ensino contextualizado. Transposição didática. Ensino normativo. Ensino descritivo.



## ABSTRACT

This work aims to bring out the need for a review of direct object teaching methods. First, a bibliographical and documentary research is carried out that elucidates how this term is defined by renowned grammarians, as well as the most used teaching method in the classroom. Next, the main conflicting points in this method will be brought in order to justify the search for a new teaching methodology. Subsequently, the theory of Didactic Transposition is presented and the way in which it can be used so that the teaching of OD is more productive, contextualized and, therefore, pleasant and fruitful for students. Finally, the author's proposal for a new approach to teaching the direct object is presented, which has already been successfully used in the classroom by her.

**Keywords:** Direct object. Contextualized teaching. Didactic transposition. Normative teaching. Descriptive teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Gramática Tradicional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
OD	Objeto Direto
OSSOD	Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta
SN	Sintagma Nominal
SS	Sintagma Substantivo
SU	Sujeito
V	Verbo
Vtd	Verbo Transitivo Direto

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquematização da <i>transformação passiva</i> ou <i>passivização</i>	11
Figura 2 - Esquematização da <i>transformação passiva</i> ou <i>passivização</i>	11
Figura 3 - Definição de Transposição Didática	28
Figura 4 - Slide da aula 1 com música para ser utilizado em sala de aula	38
Figura 5 - Slide da aula 1 com VTD e os OD grifados	48
Figura 6 - Slide da aula 1 com elucidação sobre VTD e os OD	39
Figura 7 - Slide da aula 1 com elucidação sobre as classes gramaticais dos OD	40
Figura 8 - Slide da aula 1 com exposição sobre pronomes pessoais passíveis de serem OD	40
Figura 9 - Slide da aula 1, com trecho de canções da dupla Henrique e Juliano e do cantor Emicida, ambas fazem parte do repertório musical dos alunos	41
Figura 10 - Slide da aula 1 em que é elucidado o recorrente uso de pronomes retos como objeto direto na linguagem coloquial	41
Figura 11 - Slide da aula 1 com transposição das orações na voz ativa para a voz passiva, apresentando a estratégia de <i>passivização</i>	42
Figura 12 - Slide da aula 1 com transposição das orações na voz ativa para a voz passiva, apresentando a estratégia de <i>passivização</i>	42
Figura 13 - Slide da aula 1 com a apresentação dos OD oracionais	43

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2. OBJETO DIRETO</b>	<b>10</b>
2.1. Abordagem tradicional	10
2.2 Abordagem escolar	15
2.3. Abordagem linguística	20
<b>3. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA</b>	<b>26</b>
3.1 A didática e suas perspectivas	26
3.2 Origens da teoria da transposição didática	27
3.2.1 Definição de teoria da transposição didática	28
3.3 Educação contextualizada	29
3.4 Uma nova proposta de abordagem escolar	33
<b>4. APLICAÇÃO DA NOVA PROPOSTA DE ABORDAGEM ESCOLAR</b>	<b>37</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE 1 - SLIDES MOTIVADORES DAS AULAS</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE 2 - GABARITO DAS ATIVIDADES</b>	<b>75</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Existe uma ampla discussão nas Faculdades e Institutos de Letras acerca do ensino da Língua Portuguesa (doravante LP). O maior ideal destacado por esta discussão é promover uma abordagem que leve em consideração a LP associada à realidade da produção linguística dos falantes — portanto, um ensino de gramática menos prescritivo — e, mais ainda, um ensino que leve, de fato, em consideração a variação linguística. Sabe-se que, apesar de muito válido, este ideal está longe de ser alcançado na grande maioria das escolas, haja vista que há uma enorme valorização da gramática prescritiva tradicional, apesar das mudanças ocorridas no âmbito da legislação educacional, principalmente, considerando a BNCC e o Novo Ensino Médio.

No entanto, nem mesmo a gramática tradicional tem sido ensinada de forma eficaz, haja vista que esse ensino é pouco aproximado à realidade dos alunos, fazendo com que eles encontrem uma série de dificuldades para compreendê-la. Além disso, está em voga nas escolas, ainda, um ensino de nomenclatura, o que, como se verá, deve ser superado. Esses problemas têm ocorrido porque a gramática que chega às instituições de educação básica é ainda distante daquela que se discute na academia.

A Gramática Tradicional, doravante GT, utilizada no ensino superior, traz várias perspectivas que passam longe dos livros didáticos. Assim, um estudo que objetive demonstrar essa problemática se faz muito importante. Para tanto, o presente trabalho partirá da análise da função sintática objeto direto para denunciar a enorme distância entre a gramática que se ensina na escola e a gramática que se estuda na academia e defender a aproximação entre as duas, a fim de fazer com que o ensino da GT, já que valorizado, seja feito de forma eficaz. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa, é descrever o ensino de gramática na escola, a fim de verificar se este ensino apresenta problemas relacionados ao diálogo entre as gramáticas tradicionais e a gramática ensinada via livros didáticos.

Em consequência deste objetivo geral, dois objetivos específicos são apresentados. O primeiro será investigar a forma como a função sintática objeto direto é ensinada, tendo como base os livros didáticos em cotejo com o que as gramáticas tradicionais e gramáticas de correntes teóricas mais recentes apresentam. Serão analisados, no âmbito tradicional, no primeiro capítulo, autores como Rocha Lima (2014) e Cunha e Cintra (2013). Já na análise dos livros didáticos, estarão obras como a de Cereja e Magalhães (1999).

O segundo objetivo, ainda neste capítulo, será propor uma alternativa diferente para o ensino do tema objeto direto com base no que se considerará ideal a partir da análise das GT e também da obra de Mateus et al (2003), considerando-se esta como uma das mais importantes obras, até o dia de hoje, que cumpre o objetivo de descrever a LP.

O segundo capítulo tem início demonstrando que tal proposta de ensino encontra justificativa na teoria da Transposição Didática, de Chevallard (1985), que entende ser uma responsabilidade e um direito do docente criar novas formas de ensinar, e na defesa de Antunes (2014) de um ensino de gramática contextualizado e dinâmico. Aqui se justifica o título deste trabalho (“A uva foi vista por Eva: Uma proposta de ensino de sintaxe da Língua Portuguesa”), pois considera-se possível que o ensino tradicional (representado pela frase amplamente utilizada na alfabetização em décadas passadas), não tendo sido superado, possa dividir espaço com novas didáticas (representadas pela frase na voz passiva, que exemplifica um dos métodos de ensino propostos por este trabalho — a passivização). Posteriormente será abordada a pedagogia da alternância de Paulo Freire (1997) e a forma como esta se baseia na contextualização do ensino para despertar e manter o interesse dos alunos. Também será elucidado como esta nova proposta encontra respaldo na BNCC e LBDEN.

O terceiro capítulo traz a metodologia da nova proposta de abordagem escolar em sua prática, com os slides elaborados pela autora deste trabalho para uso em sala de aula e uma breve explicação sobre o aporte que cada um dá ao docente. Por fim, tem-se as considerações finais acerca do trabalho e do tema explorado.

## 2. OBJETO DIRETO

### 2.1. Abordagem tradicional

Para começar a busca pelo mais adequado modo de ensinar o objeto direto no qual a proposta deste trabalho é fundamentada, parte-se da descrição e da análise de sua abordagem na Gramática Tradicional. A razão pela escolha deste ponto de partida é o fato de que, em geral, o objetivo primordial dos programas de Língua Portuguesa no ensino básico, apesar das demais propostas, tem sido o de ensinar gramática prescritiva.

Deste modo, buscou-se nas gramáticas analisadas as informações que devem, ou deveriam ser, encontradas nos livros didáticos que se propõem a ensiná-las. Esta seção, no entanto, não terá como prioridade descrever o que foi encontrado nas gramáticas a fim de aprovar ou desaprovar os livros didáticos. Mais do que uma descrição, objetiva-se fazer uma análise crítica das abordagens dos autores escolhidos, de modo que se estabeleça, também, aquilo que não deve ser repetido nos livros didáticos.

Nesta seção, serão descritas e analisadas as propostas de Rocha Lima (2014), Cunha e Cintra (2013), Kury (2004) e Luft (1976). Tais escolhas se devem ao fato de que estes gramáticos costumam ser parte da bibliografia de programas não só do ensino básico mas também do ensino superior.

Para iniciar a análise, parte-se da definição de Objeto Direto (doravante OD) apresentada por cada um dos autores. Celso Pedro Luft, em sua *Moderna Gramática Brasileira*, é o autor que apresenta uma definição mais próxima daquela que costuma ser utilizada no ensino básico: “[O OD é o] termo que completa um verbo transitivo sem auxílio de preposição.” (LUFT, 1976, p. 41). Tal definição não é a mais adequada, nem deveria ser a mais utilizada pelos professores e professoras de Língua Materna, haja vista que parte de uma generalização contraditória: sabe-se que o OD pode vir precedido de preposição (vide o tão abordado fenômeno OD preposicionado). Sendo assim, parece não ser produtivo apresentar uma definição que tão logo será desmentida, gerando confusão entre os estudantes.

Na contramão de Luft (1976), encontram-se os demais autores. Cunha e Cintra (2013) e Kury (2004), defendem definições parecidas. Para os primeiros autores, o “OD é (...) o complemento que normalmente vem ligado ao verbo sem preposição e indica o ser para qual se dirige a ação.” (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 154). A inserção da palavra “normalmente” à definição parece não influenciá-la, porém é suficiente para demonstrar que há casos excepcionais, desfazendo a contradição anteriormente citada. Outro ponto positivo de tal abordagem é a menção ao papel temático da função sintática. Esse aspecto também é levantado por Kury (2004):

“Chama-se OBJETO DIRETO ao termo que integra o sentido de um verbo transitivo direto, exprimindo, pois, o ser para o qual se dirige a ação.” (KURY, 2004, p. 44). Um ponto que merece crítica, no entanto, é que o papel temático é o único parâmetro usado na definição do autor.

O mesmo procedimento é realizado por Rocha Lima (2014), que não só insere o papel temático como elemento definidor do OD, mas também imediatamente oferece um recurso para sua identificação: “Objeto Direto é o complemento que, na voz ativa, representa o paciente da ação verbal.” (ROCHA LIMA, 2014, p. 299).

Este recurso é explorado não só por Rocha Lima (2014), como também por Kury (2004) e Luft (1976). O último autor oferece bastante destaque a esta característica do OD:

Pode-se verificar a transitividade direta desses verbos, convertendo-os em passivos: o objeto direto se tomará sujeito passivo; quer dizer: muda a forma sintática, mas não a significação: “agente” e “paciente” (= plano semântico) continuarão os mesmos. É a transformação passiva ou passiv(iz)ação. (LUFT, 1976, p. 34)

Figuras 1: Esquematização da *transformação passiva* ou *passivização - primeira parte*

SS <sub>1</sub>		V <sub>td</sub>		SS <sub>2</sub>
AGENTE (suj. ativo)	+	AÇÃO (verbo ativo)	+	PACIENTE (objeto direto)
<i>O professor</i>		<i>expõe</i>		<i>a lição</i>
<i>A polícia</i>		<i>prende</i>		<i>o desordeiro</i>
x		y		z

Fonte: LUFT, 1976. p 34

Figura 2: Esquematização da *transformação passiva* ou *passivização - segunda parte*

SS <sub>2</sub>		V <sub>td</sub>		SS <sub>1</sub>
PACIENTE (suj. pass.)	+	AÇÃO (v. pass.)	+	AGENTE (agente da pass.)
<i>A lição</i>		<i>é exposta</i>		<i>pelo professor</i>
<i>O desordeiro</i>		<i>foi preso</i>		<i>pela polícia</i>
z		y		x

Fonte: LUFT, 1976. p 34

O autor também observa que “alguns verbos transitivos não admitem voz passiva, ou por serem pessoais (*Há problemas*), ou por terem já sentido passivo (*Levou uma surra*), ou ainda por não comportarem ideia passiva (*A mala pesa vinte quilos*).” (LUFT, 1976, p. 34-35). Apesar das



exceções, essa característica do OD levantada pelos gramáticos, conforme será demonstrado adiante, raramente ou nunca é abordada no ensino básico. Neste caso, a escola que deseja ensinar a GT se furta a revelar aos seus alunos uma informação da GT que seria tão elucidativa.

Essa “passiv(iz)ação” proposta por Luft (1976), Kury (2004) e Rocha Lima (2014), além de ser uma crucial estratégia de identificação da função sintática em questão, também é uma forma de realizar conexão com outro assunto abordado no ensino básico. Isso porque os alunos estarão desenvolvendo noções sobre *voz verbal*, o que garantirá uma aprendizagem não mais segmentada, em capítulos estanques, mas “amarrada”, em que os aspectos gramaticais são vistos como assuntos afins, relacionados uns com os outros.

Outra conexão entre aspectos gramaticais observada nas obras dos autores analisados é a *morfossintaxe* do objeto direto. Com a exceção de Rocha Lima (2014), todos os autores mencionam, entre as características da função sintática, seu aspecto morfossintático. Kury (2004) é o gramático que faz tal abordagem de forma mais completa:

O objeto direto pode exprimir-se por meio de:

- a) Substantivo (ou palavra substantivada) não regido de preposição obrigatória: Vais encontrar O MUNDO. (R. Pompéia, Aten.)
- a) pronome pessoal oblíquo átono (*me, te, se, nos, vos*); na 3ª pessoa tem as formas privativas *o, a, os, as* (com suas variantes *lo, no*, etc.):  
Trouxemo-LO.
- b) pronome pessoal oblíquo tônico regido da preposição *a*:  
Jacó a ela pretendia como prêmio.
- c) qualquer pronome substantivo não regido de preposição obrigatória:  
(A) quem procuras?” (KURY, 2004, p. 44-45)

Tal noção deve ser impreterivelmente abordada ao ensinar a função sintática. Desse modo, realiza-se a importante relação entre a morfologia e a sintaxe, mais uma vez em nome de uma aprendizagem “amarrada”.

Nenhum dos autores, no entanto, ao mencionar que o OD pode ser expresso por um pronome, considera os pronomes retos de 3ª pessoa (*ele, ela, eles, elas*). Embora isso seja esperado, já que se tratam de gramáticas prescritivas da Língua Portuguesa, é importante que, na escola, essa possibilidade seja apontada. Isso porque, apesar de a norma padrão não prever ou aceitar esse fenômeno, ele é comum nas variantes populares na língua e até mesmo na norma culta. Deste modo, os alunos não só ouvem como produzem orações como “Busque ela pra mim”. Ainda que o desejo da escola seja o de munir os alunos da norma padrão, é importante que o professor, mesmo extraoficialmente, inclua as variantes produzidas pelos alunos.

Um importante aspecto do OD, citado por todos os gramáticos, é o OD preposicionado. Ao citar esse fenômeno, os autores demonstram que nem todos os termos que complementam um

verbo transitivo direto é ligado a ele sem a preposição. No entanto, é Rocha Lima (2014) que aborda o fenômeno de maneira mais satisfatória e completa.

“Ordinariamente não é o objeto direto precedido de preposição; todavia, casos há em que ela figura em caráter facultativo, e outros, até, em que a sua presença se faz de rigor.” (ROCHA LIMA, 2014. p. 300). Após essa introdução, que é satisfatória porque menciona que geralmente o OD não apresenta preposição e, além disso, afirma que há casos da obrigatoriedade da preposição, o autor elenca os casos obrigatórios e facultativos em que a preposição antecede o OD.

Segundo o autor, é OBRIGATÓRIO o emprego da preposição:

- Com as formas tônicas dos pronomes pessoais:

Tu amas teu filho mais que *a mim*.

- Com o pronome *quem*, de antecedente expresso:

Ela era minha professora. Mulher *a quem* sempre respeitei.

- Com o nome *Deus*:

Devemos sempre louvar *a Deus*.

- Quando se coordenam pronome átono e substantivo:

A filha o admirava e *aos seus feitos*.

- Quando um verbo transitivo direto se usa impessoalmente, acompanhado da partícula *se*:

“*Aos pais ama-se com fervor.*” (ROCHA LIMA, 2014. p. 301)

Ainda segundo o autor, é FACULTATIVO o emprego da preposição:

- Com pronomes referentes a pessoas (*ninguém, alguém, todos, outro, etc.*) e os pronomes de tratamento (V. Ex.<sup>a</sup>, etc.):

É preciso encontrar *aos outros* o quanto antes.

- Com nomes próprios ou comuns, por necessidade de clareza ou por fatores não bem caracterizados:

“Gente vossa, que *a Marte* tanto ajuda” (CAMÕES)

“Não culpo *ao homem(...)*” (MACHADO DE ASSIS)

- Com o pronome *quem*, sem antecedente:

Respeito *a quem* me respeita.

- Com nomes antecidos de partícula comparativa (como, que, do que):

“(...) este pobre velho, que te ama como *a filho* (...)” (ALEXANDRE HERCULANO)

- Quando o objeto precede o verbo:

“*aos ministros* todos os adoram, mas ninguém os crê.” (FRANCISCO MANUEL DE MELO)

- Quando a preposição se apresenta com valor de um verdadeiro partitivo:

Comer da comida.

Beber da bebida.

- Em certas construções idiomáticas:

Cumprir o dever, ou cumprir com o dever;

puxar a faca, ou puxar da faca.

Os demais gramáticos também apresentam o OD preposicionado, porém suas abordagens deixam a desejar: Cunha e Cintra (2013) apresentam o fenômeno de maneira muito reduzida; Kury (2004) menciona somente a preposição *a* como antecedente do OD (embora represente a maioria dos casos, outras preposições podem anteceder o OD, como o *de*) e; Luft (1976) demonstra alguns casos de OD preposicionado, mas não explica as razões pelas quais os fenômenos podem ocorrer.

Desse modo, a abordagem de Rocha Lima (2014), conforme dito anteriormente, é a mais completa e mais satisfatória. No entanto, não é recomendado que seja reproduzida integralmente numa abordagem escolar, haja vista que acarretaria num acúmulo de conteúdo a ser aprendido pelos alunos. Na *proposta de ensino*, será apresentado um método que busca um equilíbrio entre as abordagens mais reduzidas e a abordagem extensa de Rocha Lima (2014).

Além do OD preposicionado, outros tipos de OD são apresentados pelos gramáticos: o OD interno, proposto por Rocha Lima (2014), e o OD pleonástico, proposto por Cunha e Cintra (2013). Mencionar os dois tipos de OD na escola também resultaria num acúmulo de conteúdo. Por essa razão, a autora deste trabalho, não considera necessária a menção de definições como:

Verbos intransitivos podem trazer complemento representado por substantivo do mesmo radical, contanto que este venha acompanhado de adjunto [morrer morte gloriosa]. Estes complementos se chamam *objetos diretos internos*(...)” (ROCHA LIMA, 2014. p. 306)

“Quando se quer chamar atenção para o objeto direto que precede o verbo, costuma-se repeti-lo. É o que se chama OBJETO DIRETO PLEONÁSTICO, em cuja

constituição entra sempre um pronome pessoal átono [Aos homens, amá-los é um problema.].(CUNHA E CINTRA, 2013. p. 156)

Outro aspecto importante na abordagem do OD é o fato de que essa função sintática pode ser expandida por meio de uma oração. Na maioria das gramáticas analisadas, a menção a essa possibilidade só ocorre na seção própria das orações subordinadas substantivas. Essa seria uma falha numa abordagem escolar, já que causaria uma segmentação entre o aporte teórico relacionado ao OD e o aporte relacionado à oração subordinada substantiva objetiva direta. Uma vez que se busca tornar coeso o ensino de sintaxe, é extremamente relevante garantir que, sempre que possível, os conceitos apresentados estejam relacionados. Assim, é importante que, ao se apresentar o OD, a existência de um OD oracional seja, pelo menos, mencionada e exemplificada, ainda que a abordagem completa deste conteúdo não seja pertinente, no caso do 8º ano do ensino fundamental, por exemplo. Somente em Luft (1976) essa aproximação entre um assunto e outro ocorre, já que o autor, já na seção dos complementos verbais, adiciona à apresentação do OD o fato de ele “também pode[r] ser expresso por uma oração substantivada” (LUFT: 1976, p. 41).

Observando a análise feita, na próxima seção serão apresentados, analiticamente, os livros didáticos. Tais livros são entendidos como exemplos de que tipo de abordagem do OD tem sido feita nas escolas.

## **2.2 Abordagem escolar**

Analisando as considerações de autores representantes da GT, foi possível traçar dois parâmetros importantes a fim estabelecer uma comparação entre a abordagem gramatical e a escolar: por um lado, há informações que deveriam ser encontradas numa abordagem completa e eficiente da função sintática objeto direto. Por outro lado, no entanto, foram encontrados alguns problemas na descrição do OD e um excesso de nomenclatura; inconsistências que não deveriam ser repetidas.

Uma vez encontrados tais parâmetros, é necessário investigar de que maneira a abordagem da função sintática Objeto Direto é feita na escola. Basicamente, procura-se a resposta para duas perguntas: 1) Os elementos tradicionais que deveriam ser utilizados são utilizados? 2) Os elementos tradicionais que não deveriam ser utilizados são repetidos pela escola? Para encontrar tal resposta, parte-se da descrição do ensino dessa função sintática no ensino básico, constantemente parte das ementas de Língua Portuguesa nas escolas, por meio da análise de livros didáticos de autores como Cereja (1999) e Tufano (2001).

Cabe ressaltar que a escolha da bibliografia analisada nesta seção foi condicionada à dificuldade de acesso a livros didáticos atuais, bem como o aumento do “apostilamento”, fenômeno observável na escola há, pelo menos, uma década. Por essa razão, os livros didáticos analisados não são tão atuais quanto poderiam ser. No entanto, em sua prática escolar, apesar de mudanças propostas pela legislação educacional brasileira, a autora percebe pouca mudança entre os materiais antigos e os recentes.

Para que se possa descrever o ensino de tal componente gramatical, é preciso começar respondendo a uma pergunta primordial: Qual definição de Objeto Direto os livros didáticos apresentam? Cereja e Magalhães (1999) afirmam que o OD é “o termo que se liga diretamente ao verbo transitivo, isto é, sem preposição.” (CEREJA & MAGALHÃES, 1999, p. 222) assim como, mudando poucas palavras, afirmam Faraco & Moura (1999) e Tufano (2001).

Sem levar em consideração, a princípio, o caráter superficial desta definição, é preciso salientar que ela é problemática, conforme já visto na seção anterior, porque apresenta uma contradição que pode confundir o aluno e dificultar o seu aprendizado. Esta contradição está associada ao conceito de OD preposicionado, isto é, um tipo de OD que é antecedido por preposição. Se o OD pode ser ligado ao verbo por preposição, mesmo que apenas eventualmente, não é produtivo que se apresente tal contradição na definição do tópico. Por isso, Paschoalin & Spadoto (2008) e Giacomozzi et al (1999), apesar de não alterarem a natureza da definição, acrescentam que o OD se liga ao verbo sem a presença *obrigatória* da preposição.

Embora ainda se possam fazer outras críticas, é importante constatar que o problema anteriormente mencionado não acontece neste caso. Isso garante que os alunos percebam, desde já, que a preposição pode ocorrer.

Ao procurar pela abordagem do OD preposicionado nos livros didáticos, foram encontradas algumas incongruências. Dois livros sequer citam sua existência. É o caso de Faraco & Moura (1999) e Giacomozzi et. al (1999). O primeiro, apesar do equívoco da não citação do fenômeno, está em acordo com a definição de OD apresentada, já que esta não menciona a possibilidade da preposição. O segundo, no entanto, ao não citar o fenômeno - o que por si só é uma problemática - está em desacordo com a própria definição de OD, em que discretamente aponta a possibilidade da presença da preposição (“É o termo que completa o sentido de um verbo transitivo direto, ligando-se a ele sem a presença *obrigatória* da preposição.” [GIACOMOZZI et. al, 1999, p 287]).

Nos outros livros analisados, em que o fenômeno é citado, encontram-se problemas menos graves. Tufano (2001) faz uma breve explanação de casos em que o OD preposicionado pode ocorrer mas, apesar de citar os principais, ignora alguns tão importantes quanto, como a ideia

partitiva, conforme visto em Rocha Lima (2014). O maior problema, que pode ser também encontrado em Cereja & Magalhães (1999), no entanto, é a falta de diálogo entre a definição de OD, em que se afirma que este se liga ao verbo sem preposição, e a apresentação de OD preposicionado, em que não há uma explicação sobre a equivocada afirmação anterior. Ao lembrarmos da definição de Rocha Lima (2014, p. 300), “Ordinariamente, não é o objeto direto precedido de preposição [...] mas casos há em que ela se figura em caráter facultativo, e outros, até, em que a sua presença se faz de rigor” fica clara a deficiência dessa apresentação.

Paschoalin & Spadoto (2008), em cuja definição mencionam discretamente a possibilidade da ocorrência da preposição, limitam-se a apresentar o fenômeno como a “presença de uma preposição entre o verbo transitivo direto e o objeto direto” (PASCHOALIN & SPADOTO, 2008, p. 277) e citam suficientes casos, em acordo com Cunha e Cintra (2013). Seria viável, entretanto, fazer uma explanação, ainda que rápida, quanto à possibilidade da preposição, haja vista que, durante a definição, a simples colocação da palavra “obrigatória” em “sem a presença obrigatória da preposição” não é exatamente esclarecedora para o aluno.

Além de definições contraditórias (problema apresentado anteriormente), foram encontradas, nos livros didáticos, definições que podem ser consideradas superficiais. As definições de OD apresentadas são, com frequência, estabelecidas a partir, apenas, do critério da transitividade verbal. Sabe-se, no entanto, como visto na seção anterior, que o OD possui importantes características semânticas e morfológicas que introduzem informações essenciais acerca do objeto sintático em questão. Por essa razão, continuou-se a análise dos livros didáticos a fim de encontrar a abordagem de tais características, ainda que à parte da definição.

Primeiramente, procurou-se encontrar as características semânticas do OD: como visto anteriormente, Rocha Lima (2014, p. 209) destaca, na definição do OD, seu papel temático de paciente da ação verbal que indica “o ser sobre o qual recai a ação, o resultado da ação e o conteúdo da ação”. Além disso, o gramático cita que o OD “pode ser o sujeito da voz passiva” o que reitera seu valor de paciente da ação verbal, além de oferecer um recurso de identificação da função sintática. Os livros didáticos analisados, no entanto, não apresentam tal aspecto, nem como parte da definição, nem como observação à parte.

Ao não citar o aspecto semântico do OD, os livros didáticos analisados corroboram para a superficialidade de sua abordagem, além de privarem os alunos de um valioso recurso de identificação do objeto sintático (haja vista que o OD - da voz ativa - é o sujeito da voz passiva).

O aspecto morfológico, por sua vez, também poderia enriquecer a abordagem: como visto na seção anterior, Luft (1976) destaca, logo em sua definição da função sintática, o caráter substantivo do OD ao afirmar que ele é expresso por Sintagma Substantivo. Além disso, o autor

explica que o núcleo desse sintagma pode ser um nome substantivo (Comprei [um jornal.]), um pronome substantivo (Eu [a] conheço) ou palavra substantivada (Prefiro [o azul]. Analisar [os “que”s]). Essa observação se mostra importante, já que garante uma conexão entre o fator sintático e o fator morfológico de um mesmo segmento, garantindo uma abordagem morfossintática, mais completa.

Entre os autores de livros didáticos analisados, dois Tufano (2001) e Faraco e Moura (1999) não mencionam o aspecto morfossintático do OD. Cereja & Magalhães (1999), embora mencionem - de forma bastante reduzida - não o incorporam a sua definição, apresentando como uma observação, num quadro à parte. Paschoalin & Spadoto (2008) mencionam que “O núcleo dos objetos direto e indireto é sempre um substantivo ou palavra com valor de substantivo.” (PASCHOALIN & SPADOTO, 2008, p. 276), porém não explicam o que seria uma *palavra com valor de substantivo*, além de, nos exemplos, não apresentarem outras classes gramaticais além do substantivo como núcleo de OD. Assim, a abordagem se apresenta incompleta.

Em Giacomozzi et al (1999, p. 289) o problema persiste: os autores destacam que o OD possui núcleo que “pode ser representado por substantivo ou palavra substantivada, pronome substantivo e pronome pessoal oblíquo.” No entanto, não são apresentados exemplos diversos que demonstrem essas possibilidades e, além disso, o aluno ainda não teria a resposta do que *é uma palavra substantivada?* Um ponto positivo, porém, é que os autores introduzem como estratégia de identificação do OD o recurso da pergunta “O QUE/QUEM”, como em: “Os cientistas observam a Terra. > Quem observa, observa O QUÊ? > a Terra.”. Tal recurso, de certo modo, embora ensinado para verificar a necessidade ou não da preposição, pode ser uma forma de mostrar ao aluno o caráter substantivo do OD, já que tais pronomes (que/quem) podem, também, apresentar natureza substantiva.

Apesar da insuficiente noção morfossintática apresentada, um outro aspecto defendido na GT por Rocha Lima (2014) e Kury (2004) foi bem abordado nos livros didáticos: os pronomes oblíquos com função de OD. Conforme visto anteriormente, é necessário que se apresentem os pronomes oblíquos como uma possível categoria morfológica a cumprir função de objeto direto. Além disso, é importante que tal apresentação seja feita já no capítulo referente ao complemento verbal, a fim de que morfologia e sintaxe estejam relacionadas. Em todos os livros didáticos analisados, há uma seção que aborda a *função sintática dos pronomes oblíquos*, em que se apresentam os pronomes *a, o, as, os* (e suas variantes), *me, te, se, nos* e *vos* como objetos diretos das orações mostradas como exemplo.

Acompanhando as GT analisadas, no entanto, não foi feita, nos livros didáticos, menção à possibilidade de que os pronomes retos funcionem como complemento verbal, o que se pode

justificar pela data de publicação das obras, mas também pelo tipo de gramática que se pretende construir - a prescritiva. Entendendo que a apresentação dos pronomes retos como OD se faz de maneira imprescindível, esse é um tópico que será encontrado na proposta de ensino elaborada pela autora.

Em acordo com a reflexão feita na seção referente à abordagem tradicional, em que se discutia a necessidade de apresentar ao aluno a nomenclatura *OD pleonástico*, que resultaria em um acúmulo de nomenclaturas, apenas um entre os livros didáticos apresentou tal conceito. Por outro lado, uma observação importante é a de que nenhum livro didático analisado sequer menciona o fato de que o OD pode ser expandido por meio de uma oração, a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta, doravante OSSOD. A existência de uma oração que cumpra a função de um OD só é mencionada, em todos os livros didáticos, alguns capítulos - e muitas páginas - à frente. Conforme discussão anterior, é preciso que se apresente a OSSOD junto ao OD, ainda que de forma sucinta, pois esta falta de conexão entre as apresentações das funções sintáticas numa perspectiva sintagmática e oracional se figura como uma deficiência no ensino que, embora encontre exemplo na GT, precisa ser repensada. O quadro a seguir sintetiza as considerações anteriormente feitas com relação aos principais aspectos observados na análise dos livros didáticos no que se refere à abordagem da função sintática objeto direto.

Quadro 1: Síntese das informações encontradas na análise dos livros didáticos

	CEREJA e MAGALHÃES (1999)	PASCHOALIN e SPADOTO (2008)	GIACOMOZZI (1999)	FARACO e MOURA (1999)	TUFANO (2001)
DEFINIÇÃO	É o termo que se liga diretamente ao verbo transitivo, isto é, sem preposição.	É o termo que completa o sentido do verbo transitivo direto, ligando-se a ele sem a presença obrigatória da preposição.	É o termo que completa o sentido do verbo transitivo direto, ligando-se a ele sem a presença obrigatória da preposição.	É aquele que completa o sentido de um verbo transitivo direto, isto é, sem preposição.	O complemento de um verbo transitivo direto (isto é, aquele que não exige preposição).
PRONOMES OBLÍQUOS?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.	Sim.
OBJETO DIRETO PLEONÁSTICO?	Sim.	Não.	Não.	Não.	Não.
VOZ PASSIVA?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.



PAPEL TEMÁTICO?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
OBJETO DIRETO PREPOSICIONADO?	Sim, mas de forma sucinta e contraditória em relação à definição.	Sim, mas de forma sucinta e não retoma a definição.	Não.	Não.	Sim, mas de forma sucinta e contraditória em relação à definição.
OBJETO DIRETO ORACIONAL?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
NATUREZA DO SN?	Sim, mas sem destaque.	Sim, mas incompleto.	Sim, mas incompleto.	Não.	Não.

### 2.3. Abordagem linguística

Após apresentar analítica e criticamente o tratamento tradicional do Objeto Direto e o ensino de tal função sintática nas escolas brasileiras, é apresentada a função sintática em sua abordagem linguística. O objetivo desta seção é demonstrar o que a linguística tem oferecido não só em relação à descrição do OD, como também em relação a estratégias de sua identificação, a fim de selecionar ferramentas para compor a proposta de ensino do OD pretendida pela autora.

Para cumprir tal objetivo, escolheu-se a *Gramática da Língua Portuguesa*, de Mateus et al (2003), que se pauta na vertente gerativa, como ponto de partida. Além disso, serão explicitadas algumas anotações e informações encontradas em *Ensino de Gramática: Descrição e Uso* (VIEIRA & BRANDÃO, 2011), a fim de demonstrar que a gramática escolhida possui semelhanças em relação à aclamada proposta crítica das professoras. Atualmente, a obra de Vieira e Brandão (2011) é uma das referências mais utilizadas ao se abordar o ensino de língua materna.

Alguns elementos da descrição de Mateus et al (2003), bem como algumas estratégias de identificação, não são novidades, porque, apesar de não tê-las encontrado nos livros didáticos apresentados, sabe-se que estiveram presentes na memória da época de escola da maioria dos indivíduos, a exemplo da substituição da OSSOD pelo pronome demonstrativo ISSO. No entanto, mesmo que estes elementos e estratégias não sejam novidade, neste trabalho seu uso será defendido. Por outro lado, foram identificadas novas e importantes informações que, com certeza, serão úteis à esta proposta de ensino. Serão relacionadas adiante tais elementos descritivos e estratégias de identificação.

Ao descrever o OD, Mateus et al (2003), no capítulo intitulado *Relações gramaticais*, afirmam ser o OD um argumento interno de verbos (predicadores) de dois e três lugares. Seguindo uma abordagem parecida, Duarte (2011) em seu capítulo *Termos da Oração* no livro *Ensino de Gramática: Descrição e Uso* (VIEIRA & BRANDÃO, 2011) argumenta que os predicadores são os elementos centrais de uma oração, pois é a partir deles que as estruturas argumentais são projetadas. A autora, para além das definições dos predicadores, expõe que esses podem projetar diferentes tipos de argumentos (internos e externos).

As noções de argumento e predicador, mesmo que apresentadas com outras nomenclaturas, se figuram como importantes para uma abordagem pedagógica do OD. A noção de projeção do predicador, mais ainda, é um valioso recurso didático de apresentação não só do OD mas também de outras funções sintáticas que se originam em função de um predicador, nominal ou verbal. Mais adiante, será mostrado como tal noção pode ser aproveitada para munir os alunos de uma visão mais linguística da Sintaxe da Língua Portuguesa no que se refere especificamente ao OD.

Mateus et al (2003) também introduzem em sua abordagem o papel temático do OD, que, segundo elas, geralmente é o de *tema*. Duarte (2011) adiciona ainda o papel de Paciente. Conforme visto na seção de abordagem tradicional, Rocha Lima (2014) também introduz a semântica na definição do OD, mencionando apenas o papel temático de paciente. Uma vez discutida a importância de se mencionar a semântica do OD em uma definição/descrição que objetive um tratamento didático dessa função e, ao mesmo tempo, a importância de não provocar excesso de nomenclatura, a escolha será por apresentar apenas o papel temático de paciente, por meio da apresentação da estratégia de *passivização*.

As autoras em questão, adiante, ao listar as propriedades típicas do OD, afirmam que ele ocorre tipicamente sem preposição. Entretanto, assim como em algumas abordagens tradicionais, é trazida à tona a possibilidade de ocorrência do OD com preposição, nos seguintes casos:

...quando o OD é o pronome relativo quem, ocorre obrigatoriamente precedido de *a*: Ví o velhote [*a quem*] o Luís ajudou. - quando o OD é um pronome clítico com redobro, o pronome de redobro ocorre na forma tónica precedido de *a*: Vi-[os] *a eles* à saída do cinema. - em construções que envolvem anteposição, como a *Topicalização* ou a *Deslocação à Esquerda Clítica*, o objecto directo [+hum] pode ocorrer precedido da preposição *a*: [*Ao João*], vejo sempre nos dias de eleições. - em certas expressões feitas herdadas de sincronias antigas, o OD ocorre precedido de *a*, como acontece com *amar a Deus, temer a Deus* (mas *amá-Lo, temê-Lo*). - com certos verbos, como uma forma de tomar mais saliente o OD, como acontece em *puxar a espada/puxar da espada, sacar a pistola/sacar da pistola, cumprir o dever/cumprir com o dever, fazer que a notícia seja publicada/fazer com que a notícia seja publicada*. (MATEUS et al, 2003, p. 286-287)

Embora Rocha Lima (2014) aborde mais possibilidades de ocorrências do OD preposicionado, talvez seja justamente uma descrição mais enxuta que se deva levar em consideração para espelhar a abordagem a ser feita na escola. De todo modo, é evidente que é condição *sine qua non* falar sobre o fenômeno com os alunos, bem como adaptar a definição do OD para que ela não seja excludente em relação aos OD preposicionados, assim como fazem Rocha Lima (2014) e Mateus et al (2003), conforme visto anteriormente.

Uma das principais informações encontradas em Mateus et al (2003), que constitui a maior contribuição para o presente trabalho, são os testes de identificação do OD, encontrados ainda no capítulo sobre as *Relações Gramaticais*. O primeiro teste diz respeito à substituição do “constituente com a relação gramatical de OD pela forma acusativa do pronome pessoal [o, a, os, as] (Exemplos a e b), se for de natureza nominal, por uma forma tônica neutra do pronome demonstrativo em posição pós verbal [isso] (exemplos c e d) ou pelo clítico demonstrativo invariável -o, se for de natureza frásica (exemplo e):

- a. Eles compraram [*esse livro*] em Londres.
- b. Eles compraram-*[no]* em Londres.
- c. O João sabe [*que tem de entregar o trabalho amanhã*].
- d. O João sabe [*isso*].
- e. O João sabe-*[o]*.” (MATEUS et al, 2003, p. 288)

Tal teste apresenta grande relevância para compor os recursos didáticos para o ensino de OD e sua maior importância está relacionada ao fato de que evidencia o caráter nominal da função sintática. A mesma evidência também ocorre no capítulo referente às orações completivas, em que se inserem as orações com função de Objeto Direto. Neste capítulo, as autoras constroem a noção de que as completivas são/seriam correspondentes aos SN, cumprindo, portanto, mesma função que eles cumprem/cumpririam:

- a) Os críticos disseram [*que o filme ganhou o festival*].  
[isso].
- b) [*O filme ter ganho o festival*] foi surpreendente.  
[Esse fato]
- c) [*Que esse filme tivesse ganho o festival*] foi uma agradável surpresa.  
[O resultado do concurso] (MATEUS et al, 2003, p. 595)

Desse modo, mostra-se necessário construir com o aluno a consciência de que os conceitos Objeto Direto e Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta (Nomenclatura utilizada pela GT que segue a NGB) são muito mais próximos do que fazem parecer os tão distantes capítulos dos livros didáticos. Tal defesa será colocada em prática no capítulo referente à proposta de abordagem em sala de aula elaborada pela autora.

O segundo teste diz respeito à formulação de uma pergunta sobre o constituinte objeto direto segundo o esquema “*quem/o que é que SU V?*”. Desse modo, se encontraria como resposta, e, portanto, se identificaria, o OD, como no exemplo:

P: O que é que eles compraram em Londres?

R: [Esse livro]. OD

(MATEUS et al, 2003, p. 288)

O último teste, que, certamente, figura-se como o mais importante — porque mais inovador —, vai ao encontro da definição de Rocha Lima (2014) do OD, pois também sugere que “o constituinte objeto direto de uma [oração ativa] tem, na passiva correspondente, a relação gramatical de sujeito” (MATEUS et al, 2003, p. 288) :

Eles compraram [*esse livro*] (od) em Londres.

[*Esse livro*](su) foi comprado por eles em Londres.

(MATEUS et al, 2003, p. 288)

Essa propriedade do OD, que muito pouco é abordada em gramáticas tradicionais e em livros didáticos (salvo no capítulo sobre, especificamente, vozes verbais) pode ser uma das chaves para solucionar os problemas de aprendizagem encontrados pelos alunos. Muni-los dela será um dos objetivos encontrados na proposta de abordagem elaborada pela autora.

Adiante, no capítulo cuja abordagem foca em explicitar as características dos sintagmas, há uma seção responsável pelo Sintagma Nominal. Embora tal seção tenha pouco a contribuir em relação ao estudo do OD especificamente, mostrou-se necessário considerá-lo, uma vez que ele toca em importante assunto: o caráter nominal dos sintagmas que cumprem não só a função de OD, mas também de sujeito, objeto indireto e outras funções sintáticas próprias do nome. Em consonância com os testes de identificação antes apresentados, que reforçam, sobretudo, o caráter nominal do OD, está o fato de que ele se realiza com um SN.

Ao abordar o SN, as autoras explicam que ele “é uma categoria sintática que é a projeção de um nome” e exemplificam:

- a) a discussão
- b) a discussão sobre propinas
- c) a discussão sobre propinas na faculdade
- d) a importante discussão sobre propinas

(MATEUS et al, 2003, pág 328)

Ao longo da — ainda curta — atuação da autora deste trabalho em sala de aula lecionando Língua Portuguesa, verificou-se que os alunos, com muita facilidade, excluem os termos associados ao núcleo ao fazer a identificação de uma função sintática. Assim, perguntados, por exemplo, sobre quem cumpre a função de sujeito em “A discussão sobre propinas na faculdade acabou mal.”, fatalmente a grande maioria dos alunos de uma turma responderia apenas “discussão”.

Por essa razão, é de suma importância explorar em sala de aula a noção de SN, não só visando à abordagem do OD, mas de qualquer outra função sintática desempenhada por SN. Além disso, tal exploração fatalmente se figura como uma iniciativa de tornar a aprendizagem de Língua Portuguesa mais linguística. Kenedy (2013), no artigo intitulado *Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de Língua Portuguesa*, defende a reformulação do ensino de LP, sugerindo a introdução da noção de sintagma como uma das possíveis propostas:

(...)a primeira e mais urgente tarefa no ensino da análise sintática é introduzir a noção de sintagma e praticar exaustivamente a identificação sintagmática em determinadas orações. Com essa abordagem, o estudante aprenderá a reconhecer os limites entre constituintes sintagmáticos, o que, além de facilitar a sua compreensão da futura noção de *função sintática*, auxiliará também na percepção de inúmeras relações linguísticas que têm lugar no domínio da frase (...) (KENEDY, 2013. p. 75)

Apesar de a intenção desta pesquisa não ser propor uma reformulação completa do ensino de sintaxe, conforme propõe o autor, acredita-se que a resolução de tal demanda na relação de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa seja urgente. Por essa razão, a introdução da noção de sintagma se figura como uma excelente estratégia, que será explorada de forma prática em capítulo subsequente.

No capítulo referente ao Sintagma Verbal, Mateus et alii. (2003, p. 409) afirmam que “a presença e a natureza categorial e temática dos argumentos internos relaciona-se com o tipo de verbo e com o tipo de relação de regência e de dependência lexical estabelecida”, fazendo

referência a conteúdo explorado em capítulos anteriores. Para a abordagem escolar, é esperado que a intuição linguística própria dos alunos seja capaz de tratar dessa questão, embora não seja incomum surgirem dúvidas quanto à regência dos verbos [o que costuma ser parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa]. Isto porque, aplicando um dos testes de identificação do OD, antes mencionado, costuma-se ouvir um brado, em uníssono, de palavra que demonstre que os alunos têm certeza do que deveria vir como resposta: “quem compra compra.....” diz o docente. “ALGO”, respondem os discentes, demonstrando que sabem que o que deve vir é um termo com papel temático de paciente, sem preposição (obrigatória) que o introduza.

De todo modo, voltando à questão dos predicadores levantada tanto por Mateus et al (2003) quanto por Duarte (2011), é importante que os alunos sejam munidos da noção de argumento interno e argumento externo. A corrente gerativa da linguística oferece um ótimo recurso para a visualização e sistematização dos predicadores e seus argumentos: as árvores sintáticas. Embora seja um exagero ensinar árvore sintática aos alunos de ensino básico, bem como suas minúcias e teorias, a sua inovação e didatismo não podem ser ignorados. Por isso, é importante que algum recurso seja utilizado para que os alunos possam, visualmente, perceber as seleções feitas pelo predicador (no caso, verbal). Esta e outras propostas, retiradas tanto da análise de Mateus et alii (2003) quanto da análise das gramáticas tradicionais, serão sistematizadas adiante.

### 3. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

#### 3.1 A didática e suas perspectivas

A didática é uma das mais importantes áreas da Pedagogia. É ela que define o que será ensinado, o como e o porquê. Esta área sofre constantes modificações, adapta-se e se reinventa conforme novas ferramentas e subjetividades vão emergindo. Segundo Franco e Pimenta (2010), o objeto do citado campo é o fenômeno ensino, entretanto, esse deve ser visto também como prática social. Este é o verdadeiro desafio dos educadores. É o momento de uma revisão epistemológica de práticas e metodologias de ensino.

A presente pesquisa está em consonância com esta corrente pedagógica, particularmente no caso do ensino do objeto direto como exposto no capítulo anterior. Uma das mais fascinantes características da Educação é sua flexibilidade, sua capacidade de moldar-se e se adaptar, e cabe aos educadores realizar tal feito. O ensino deve caminhar para modelos que facilitem a compreensão do discente e, portanto, seria contraproducente perpetuar métodos que confundem ou demandam um tempo maior para obter o pleno entendimento não pelo conteúdo em si, mas por sua abordagem não suficientemente palatável.

Diante da didática, a pedagogia, sem pretender exaurir os saberes com os quais se defronta, identifica e colhe de cada ciência indicações, problematizações e contribuições sobre o saber didático. As pesquisas recentes na área têm confirmado a construção do paradigma que Laneve (*idem*, p. 125) denomina de *descolonização epistemológica da didática*. Negando-a como mero campo aplicativo e técnico de uma ciência do conhecimento, o que a restringe ao como se aprende (dimensão técnica), e como transposição de indicações teóricas externas à compreensão das situações concretas de aprendizagem, configurando-se como consumo de conhecimento, o autor propõe ser a didática a aquisição original do conhecimento sobre o ensino. (PIMENTA et.al. 2013, p. 4)

Desse modo, cabe aos educadores identificar, mapear e buscar soluções para modificar técnicas de ensino que podem estar obsoletas, ou que apresentem âmbito para aperfeiçoamento, especialmente no que tange a tornar o aprendizado mais eficaz e se pode dizer até mesmo *mais acessível*. O professor não é um mero repetidor, assim, a luta pela autonomia docente abrange, dentre outras questões, o direito a escolher a sistematização que será mais bem aproveitada por seus alunos.

Para Laneve (1993), a construção do saber didático dá-se não só pela pesquisa, mas também pela experiência dos professores, ou seja, daquilo que fazem e do que podem vir a fazer na escola. A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do

bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão. (PIMENTA et.al. 2013, p.4)

Feita esta breve reflexão acerca das formas e possibilidades de alteração das metodologias de ensino, será apresentada agora a teoria da transposição didática. Tal teoria inspirou o objetivo de reformular a abordagem do objeto de ensino em foco.

### **3.2 Origens da teoria da transposição didática**

O matemático e didata francês Yves Chevallard é um dos mais conhecidos nomes no campo da transposição didática, não sendo, entretanto, confirmadamente, o autor de tal corrente. Sua principal obra, *La Transposition Didactique* (1985), busca elucidar o papel do professor no sistema didático de ensino, nas rotinas escolares e na produção do currículo estudantil. O teórico também enumera as implicações decorrentes de sua pesquisa, motivo pelo qual muitos educadores relutam em se aprofundar em suas pesquisas. (MENEZES et.al, 2008)

Ele inicia tais pesquisas debruçando-se sobre a obra e estudos de Michel Verret (1975). Segundo o sociólogo, dois tempos regem o aprendizado: o tempo do conhecimento, inerente ao objeto estudado, e o tempo da didática, relativo à forma como as informações curriculares são ensinadas.

Verret (1975) é um dos primeiros educadores a questionar a burocratização do ensino, afirmando que é preciso levar em consideração as singularidades daquele que ensina e daquele que aprende. Dessa forma, o ensino não pode ser uma estrutura fixa, relegando os professores a meros repetidores que estruturam seu currículo visando a atender a critérios pedagógicos e institucionais. Igualmente, o autor indaga: o que faz de um campo elegível como ensinável frente a outros, senão o controle social das aprendizagens? (DOMINGUINI, 2008). Chevallard (1985) realiza, então, uma espécie de evolução desta teoria, questionando não apenas o conteúdo escolhido, mas a forma como este conhecimento será transmitido.

Falar de um saber e da sua transmissão, com efeito, é reconduzir a imagem da caixa preta, aquela da sala de aula onde supõe-se a transmissão de um suposto saber, onde não iremos olhar e, se formos, veremos primeiro o professor, depois os alunos, e quase nunca o saber, sempre invisível, como a filosofia medieval, segundo Alain de Libera. De fato, carecemos cruelmente de conhecimento sobre a vida 'íntima' dos saberes nas salas de aula: a metáfora substancialista que comporta a pretensa transmissão do saber explica, em grande parte, esse desconhecimento. (CHEVALLARD, 1997, p.4)



### 3.2.1 Definição de teoria da transposição didática

Yves Chevallard busca representar o sistema didático que se baseia em três pilares: aquele que ensina (professor), aquele que aprende (aluno) e aquilo que é ensinado. Esta teoria abarca os processos que transformam o objeto de saber em objeto de ensino, não havendo demérito entre um e outro. O autor cria o conceito de *noosfera*, na qual ocorre o diálogo entre sistema de ensino e sociedade. A criação do currículo escolar, planos de aula e outras atividades escolares de cunho social estão situadas nesta estrutura.

Figura 3: Definição de Transposição Didática



Fonte: PEREIRA; PAIVA; FREITAS (2018, p.44)

No esquema acima, o Sistema Didático é a estrutura na qual se realiza efetivamente a transformação do objeto de saber em objeto de ensino. O autor ressalta a importância do professor neste processo. Cabe a ele realizar a vigilância epistemológica, dado que é natural que o objeto inicial, dito saber sábio, passe por inúmeras modificações, conforme vai sendo ensinado e moldado, de acordo com as práticas e exigências didáticas, porém, a estrutura essencial do objeto de saber não pode ser perdida, pois isso acarretaria em distorções e equívocos prejudiciais tanto para os discentes quanto para a epistemologia de tal disciplina.

Este profissional está na linha de frente do ensino, tendo o maior e mais intenso contato com os alunos, e deve, portanto, analisar a forma como os saberes estão sendo transmitidos. Caso seja identificada uma falha, ruído ou ruptura neste processo, deve procurar formas de retornar à essência de tal conteúdo, adaptando-o às demandas escolares. Os saberes devem ser ensinados e transmitidos, o que se deve evitar, porém, é a descaracterização de conteúdos que, segundo o autor, ocorre inúmeras vezes quando se tenta padronizar um conceito para que seja maciçamente difundido.

Como os saberes científicos precisam ser ensinados às novas gerações, mas de forma adaptada às especificidades da escola básica, é na relação pessoal ao saber do professor que ocorre esse elo, pois ele se comunica tanto com o saber científico, no sentido de compreendê-lo na sua forma organizada e sistematizada e formal, como com o saber escolar, no que se refere à adaptação do conhecimento científico em ensinável numa linguagem mais acessível. Isso exige um profundo domínio dos conteúdos científicos e cognitivos, e das técnicas didáticas. Nessa perspectiva, o saber ensinado para futuro professor, que não pode ser uma cópia do saber científico, pois são construções próprias que englobam elementos do ensino, o perfil do profissional que se pretende formar, etc. (PEREIRA; PAIVA; FREITAS. 2018, p.48)

É nessa passagem de objeto de saber para objeto de ensino que reside a possibilidade de adaptar conteúdos ensináveis a novas ferramentas e suportes, como é o caso da internet e da digitalização dos conteúdos e métodos, por exemplo, mas também permite a criação de novas metodologias conforme se percebe que as atuais estão se tornando obsoletas. Esta pesquisa busca fundamentar uma nova abordagem do ensino do objeto direto, pautada na teoria da transposição didática e, também, na prática escolar da autora, que, em suas aulas, busca aproximar o conteúdo acadêmico do conteúdo escolar. Será apresentada, no capítulo seguinte, a fundamentação teórica desta proposta.

### **3.3 Educação contextualizada**

O sociólogo Stuart Hall (2003) afirma que os seres humanos sofrem efeito de todas as interações das quais fazem parte, sendo essas as formadoras da identidade de cada sujeito. Grupos sociais como escola, família, membros de uma igreja, dentre tantas possibilidades, influenciam ativamente nessa formação. Portanto, é pertinente partir do pressuposto de que a comunidade escolar, destaca-se aqui a figura do professor/educador, influenciará em quem os discentes se tornarão (GONÇALVES, 2013). Um dos requisitos fundamentais para que o docente possa se aproximar da realidade e rotina dos alunos é a criação de vínculo com eles. Partindo desse fato, coloca-se em destaque a educação contextualizada, ou seja, aquela que vai buscar formas para se aproximar do aluno, utilizando, entre outras ferramentas, a transposição didática.

Desse modo, ao longo da transposição didática, o ensino permite que aprendizagens significativas facilitem as formalizações de conceitos e de práticas. O ensino significativo postulado por Ausubel et al (1980) e a ótica problematizadora e dialógica da educação, proposta por Paulo Freire (2005), contribuem nesse campo das ideias. Freire, em suas obras, não faz menção à contextualização do ensino, contudo destaca que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 100 apud GONÇALVES, 2013, p.04)

Cabe aqui citar a pedagogia da alternância largamente abordada por Paulo Freire (PUIG-CALVÓ, 2002), criada para promover a contextualização do ensino para alunos do campo, em especial do semiárido brasileiro. Nessa proposta, sugere-se que escolas, professores e currículos levem em consideração a realidade dos alunos, de sua família, de sua comunidade e local em que residem, tendo como alicerce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN (BRASIL, 1997). Segundo Azevedo (2005, p.6)

No artigo 3º desta Lei que dentre os princípios nos quais devem se basear o ensino a ser ministrado o **“pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”** se fazem presentes (Inciso III), bem como, encontramos no Artigo 81 que **“é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta lei”**. (grifo do autor)

A LDBEN, portanto, permite que se utilizem novas formas de conceituação, metodologia, práticas de ensino, bem como exercícios e experiências de aprendizagem que se apliquem de forma mais coerente à realidade dos alunos, desde que se mantenha o cumprimento das medidas obrigatórias determinadas por esta lei. Pode-se transpor esta teoria buscando aplicá-la em salas de aula de todo o país, especialmente pelo fato de que no Brasil a realidade socioeconômica de jovens e crianças de escolas particulares e públicas é muito diversa. Além da LDBEN, há também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida, entre outros motivos, com o propósito de promover um ensino mais contextualizado e descritivo.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2018, p. 67 apud (FEITOZA, MORETTO, 2019, p12)

A contextualização visa a utilizar gêneros e temáticas que tenham afinidade com os alunos e o contexto em que estão inseridos, pode-se fazer uso de recursos como textos de sites, blogs, músicas e outros. Com isso, o interesse pelo conteúdo, disciplina e pelo próprio ato de estudar aumenta, sendo associado a contentamento e não apenas realizado por obrigação.

Do mesmo modo, a necessidade de ensinar gramática de forma contextualizada se faz presente. Embora a GT proponha o uso de exemplos retirados de textos aclamados ao longo da história da língua portuguesa - como Camões e Gonçalves Dias - não seria exatamente a solução

para essa necessidade. Por outro lado, também não é uma pretensão abandonar os grandes clássicos da literatura em língua portuguesa. Entretanto, quando se pretende gerar aproximação entre o próprio objeto de ensino e aqueles que serão ensinados, há maior êxito ao se utilizar uma letra de música atual ou mesmo novos gêneros textuais, surgidos com a tecnologia. Esse tipo de texto gera mais curiosidade e disposição do aluno em se envolver nas atividades propostas do que quando é exposto a um texto distante do vocabulário e de seu conhecimento de mundo, como poemas e trechos de romances antigos. É primordial que o aluno entenda o que está sendo ensinado e não apenas memorize nomes e os utilize de forma mecânica, por isso é importante que se pratique um ensino de gramática contextualizado e, sobretudo, mais atraente e que, impreterivelmente, esteja inserido no âmbito textual.

Uma frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas parte de uma hipótese de uso. Pode prestar-se para a exemplificação de determinados conteúdos, mas a escola quer mais; a participação das pessoas na vida da sociedade exige mais: querem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que apenas se efetivam em textos, de diferentes gêneros e funções, expressos ou impressos numa multiplicidade de suportes que, inclusivamente, a tecnologia hoje disponibiliza. (ANTUNES, 2014, p. 86 apud SILVA, 2020, p.8).

Neves (2011), assim como Paulo Freire (1997) cita o conceito gramsciano de que o ensino, e neste caso, a forma como a língua portuguesa é ensinada, tornaram-se ferramentas de dominação social, castrando indivíduos com menor escolarização. Isso porque, segundo a autora, somente alunos provenientes de classes sociais mais abastadas têm acesso a uma maior compreensão linguística, o que facilita o aprendizado tradicional. Classes com menor escolarização têm menos acesso à leitura, conseqüentemente menor vocabulário e saber linguístico. O ensino pleno da língua expande habilidades como interpretação, pensamento crítico e reflexivo, o que não seria interessante para classes dominantes.

Falar e escrever bem é, acima de tudo, ser bem-sucedido na interação. E isso ocorre de maneiras diferentes, como diferentes são as situações de comunicação e as funções privilegiadamente ativadas: é levar alguém a agir, se era isso o que o falante pretendia (e agir do modo como ele pretendia), é fazer alguém acreditar, se isso era o necessário no momento (e, como o que está em questão não é a ética, podemos até dizer, sofisticadamente (Neves, 1987, p. 35-44): acreditar “entendendo”, se isso convinha, ou até acreditar “não entendendo” se era o que convinha), e assim por diante; ou é, afinal, por exemplo, obter apenas fruição do interlocutor, se a predominância da “função poética” era pretendida. (NEVES, 2011, p.123)

Já a professora e linguista Irandé Antunes (2014) aborda a necessidade de uma atualização no ensino da gramática, especialmente no que tange à contextualização em sala de aula. A autora destaca a importância sociocultural desta forma de ensino, extrapolando os limites apenas da língua

portuguesa. Contextualizar o ensino gramatical é conduzir os discentes por um ensino reflexivo e crítico, em consonância com a educação libertadora e a pedagogia da alternância (FREIRE, 1997).

Segundo Antunes (2014) é preciso romper com a ideia de que a língua seria algo estático, concepção reforçada pela gramática normativa. A verdade é que o oposto se mostra verdadeiro: a língua está em incessante transformação, mudando, adaptando-se e ganhando novos significados de acordo com mudanças culturais, políticas e sociais. O ensino tradicional, realizado por meio de frases soltas, em que apenas a classe gramatical ganha relevância, também é questionado pela autora nesta obra, já que, de acordo com ela, esse método, além de privilegiar uma camada menor de alunos, os quais possuem um conhecimento vocabular e linguístico mais vasto, também afasta a perspectiva de que os discentes se interessem pelo ensino da língua materna, dado que este é efetuado de forma laboriosa, e muitas vezes, desinteressante (ANTUNES, 2014, p.41).

Assim, considerar o ensino da gramática contextualizada proposta por Antunes (2014) é uma medida urgente no ensino brasileiro, uma vez que negligenciar o contexto linguístico-social dos alunos corresponde a um ensino superficial e ineficaz para a formação cidadã, sendo até mais difícil a obtenção de resultados significativos perante às particularidades de cada sujeito da linguagem em processo de constituição contínua. (SILVA; SANTOS, 2021, p.54)

Antunes (2014) também aborda a importância de estimular a integração dos campos morfológico, semântico e sintático, visto que, desse modo, um aprendizado mais dinâmico, que não distancia as esferas da língua portuguesa, é promovido. A prática contrária costuma dificultar o processo de aprendizagem. Diversas vezes, para o aluno que está tendo os primeiros contatos com a língua, aprender gramática de forma isolada torna-se difícil, já que a criança ou jovem memoriza a nomenclatura, não sendo capaz, no entanto, de aplicá-la. Desta forma, também de acordo com a professora, é urgente que se faça uma revisão na forma como o ensino gramatical é realizado no Brasil.

A autora propõe uma reformulação completa da forma como ensinamos Língua Portuguesa, no entanto, sabe-se que essa é uma jornada longa que passa por questões não só práticas, mas também burocráticas, já que envolve uma reformulação do currículo escolar como o conhecemos hoje. Enquanto esta transformação não venha a ser real é possível, e necessário, que os docentes ministrem o conteúdo de forma mais palatável e adequada à realidade dos alunos, para que esses possam assimilar os conceitos e não apenas memorizá-los sem saberem de fato realizar sua aplicação. Antunes (2003) fala sobre a necessidade de abolir o ensino de forma reducionista, com frases descontextualizadas, propondo que professores busquem - e criem - novas práticas a serem

aplicadas em sala de aula, utilizando a gramática descritiva, empregando textos em contextos reais, pertinentes ao dia a dia dos discentes, ou ainda, implementando novas metodologias.

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o "certo" e o "errado", dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer. Por essa gramática, professores e alunos só vêem a língua pelo prisma da correção e, o que é pior, deixam de ver outros muitíssimos fatos e aspectos lingüísticos (os fatos textuais e discursivos, por exemplo), realmente relevantes; (ANTUNES, 2003,p.33)

É notável que muitos aspectos estejam mudando em relação ao tratamento da Língua Portuguesa pela escola, graças a ferramentas governamentais como o ENEM e a BNCC, no entanto, a nomenclatura, e tudo que a ela diz respeito, continua a ser ensinada na educação básica. Desse modo, enquanto o ensino metalingüístico for uma realidade, os professores precisarão procurar por melhores formas de abordar a gramática, fugindo da mera reprodução, muitas vezes limitada, da Gramática Tradicional.

As atividades metalingüísticas, como não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo de uso da língua, só têm sentido se as atividades epilingüísticas tiverem antecedido. Quando isso não ocorre, esta se torna uma imposição de uma reflexão já pré-determinada por exemplos e exercícios. Contudo, em vez de permitir a análise e reflexão lingüística, “[...] o que se fixa é a metalingüagem utilizada”, (GERALDI, 1991, p. 191) criando a expectativa de que saber utilizar a língua é saber fazer metalingüagem. (MORETTO, FEITOZA, 2019,P. 5)

É importante, portanto, esclarecer que a presente proposta não tenciona abdicar do ensino tradicional e de sua nomenclatura, dado que não se pode ignorar que os estudantes ainda têm necessidade de acessar esse conhecimento, já que um sem número de concursos de acesso a inúmeras instituições públicas e privadas solicitam essa terminologia, embora se observe uma tendência de mudança nesse sentido. Em consonância, entretanto, com as obras aqui apresentadas, objetiva-se tornar essa nomenclatura a parte menos relevante da aprendizagem, ampliando o foco no contexto de utilização do segmento gramatical e sua respectiva análise.

### **3.4 Uma nova proposta de abordagem escolar**

Após ter analisado o componente sintático Objeto Direto à luz de três aspectos, reconstituindo aquilo que a escola pretende ensinar, aquilo que ela ensina e aquilo que deve ser levado em consideração ao ensinar, bem como teorias que justificam e validam novas abordagens de ensino, será apresentada uma proposta de ensino do OD, que busca uma maior eficiência ao

articular recursos didáticos para aproximar os alunos de uma visão menos superficial dos componentes sintáticos em geral. Em primeira instância, é vital que se compreenda a necessidade de se modificar a forma como o OD é ensinado. Desde a definição conflituosa, passando por uma separação grande entre sintaxe e morfologia — por exemplo —, até a falta de estratégias para que, de fato, os alunos aprendam o que é esse termo da oração, são muitas as lacunas a serem preenchidas.

É fato que a GT não deve ser ignorada, conforme dito anteriormente; no entanto, não é menos evidente que, para ensinar OD eficientemente, é necessário aproximar a ciência linguística dos muros da escola. Não é preciso ir muito longe para demonstrar que o acesso a recursos oferecidos pela ciência pode facilitar a aprendizagem (neste caso, de sintaxe): durante sua trajetória escolar, a autora deste trabalho se deparou com muitas dificuldades para identificar as relações sintáticas e, embora parte dessa dificuldade tenha diminuído na própria escola, foi principalmente ao ter contato com a sintaxe gerativa e suas temidas árvores que as estruturas oracionais da língua se tornaram mais compreensíveis.

Evidentemente, não se propõe aqui que se ensinem às crianças e adolescentes teorias linguísticas e suas especificidades, mas que haja distância menor entre o saber acadêmico e o saber escolar. Em suma, o objetivo é apresentar alguns recursos e incentivar que outros continuem a ser usados. A seguir introduzem-se os elementos que pretendem integrar a proposta de ensino, visando os objetivos antes elucidados (a saber — “resolver” problemas apresentados pela abordagem escolar e incorporar-lhe saberes acadêmicos):

1) Definição: um dos primeiros aspectos considerados ao se ensinar um novo componente gramatical, a definição de OD apresentada pela maioria dos livros didáticos analisados é limitada, trazendo aspectos que podem gerar contradições. Desse modo, na proposta, apresenta-se uma nova definição — baseada em Rocha Lima (2014), Kury (2004) e os demais gramáticos apresentados no capítulo anterior — que busca, principalmente, desfazer as contradições e adicionar o aspecto semântico à definição do OD.

2) Morfossintaxe do OD: a partir da definição, abordam-se as propriedades do OD, em que se insere basicamente, a sua morfossintaxe. O objetivo é tornar mais homogêneo o ensino de sintaxe e de morfologia, apresentando as muitas classes gramaticais que podem desempenhar o papel do elemento sintático. O que ficou evidente a partir da análise dos livros didáticos é que, principalmente no caso dos pronomes oblíquos, essas informações aparecem como observações e não como parte do conteúdo principal.

Paralelo a isso, é necessário trazer à tona a questão dos pronomes retos como objetos. Se os pronomes oblíquos como objetos, assunto previsto pela norma padrão, aparece como

observação, os pronomes retos sequer aparecem. A própria BNCC evidencia o quanto é importante que a variação linguística seja incorporada ao ensino de LP.

Ao estabelecer o uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais deve ser usada, a BNCC propõe ao professor orientar o aluno quanto às adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas. Esta proposta retoma os níveis extralinguísticos de variação explicitados por Labov (2008), já que o uso das diferentes formas linguísticas pode ser definido de acordo com os papéis sociais que desempenhamos nas situações comunicativas (variação diafásica). Assim, o docente deve nortear o aluno quanto à relevância do emissor/receptor do texto no que se refere ao uso mais formal ou menos formal da língua. Desse modo, durante todo o nível fundamental, a proposta é de que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/semiótica, não negue o sistema de normas e de regras da norma-padrão, mas fomente, a partir dele, uma percepção crítica, parcial e reflexiva sobre a tentativa de homogeneização linguística do Brasil. (SANTOS; MELO, 2019, p.129/130)

Desse modo, mais do que mostrar que a variação existe e quais são os seus tipos (diafásica, diastrática, etc.), é vital que os casos sejam abordados e incorporados ao próprio assunto gramatical em foco. Por exemplo, ao se ensinar fonética e fonologia, é importante que fenômenos como o rotacismo sejam apresentados. De mesmo modo, a sintaxe apresenta casos de variação que precisam ser abordados não como “erro”, mas como fenômeno linguístico, produzidos (ou, pelo menos, observados) pelos alunos. Esse é um dos objetivos da proposta.

3) Estratégias de identificação: uma das maiores falhas encontradas na análise dos livros didáticos foi a ausência da demonstração de estratégias para que os alunos identifiquem com mais facilidade o segmento sintático. Mateus et al (2003) elencam várias estratégias, como a substituição do OD pelo pronome demonstrativo “ISSO” ou a pergunta “*O que é que?*”. Tais estratégias, indubitavelmente, devem fazer parte das aulas sobre OD em sintaxe.

A mais importante estratégia, no entanto, é a *passivização*, apresentada, principalmente, por Luft (1985), como representante da GT, e por Mateus et alii (2003). Como o OD é paciente do verbo transitivo direto, “passivizando-se” a oração na voz ativa, encontra-se imediatamente o sujeito paciente, identificando-se, naturalmente, o OD. Embora haja exceções, como a qualquer regra, eis uma forma prática de encontrar o OD. Certamente, os estudantes terão facilidade maior na tarefa de encontrar o componente sintático.

Além de esse ser um importante recurso didático, ao demonstrar a *passivização*, o professor estará aproximando assuntos apresentados de maneira, quase sempre, estanque. “Objeto direto” e “vozes verbais” devem ser abordados de forma mais conjugada, o que poderá facilitar, ainda, a aprendizagem dos diferentes tipos de voz passiva e do sujeito indeterminado pela partícula “se”.



4) Oração Subordinada Objetiva Direta (OSSOD): nesta proposta, encontra-se a defesa de uma abordagem que aproxime, senão equalize, “Objeto Direto” e “Oração Subordinada Objetiva Direta”. Se ambos ocupam o lugar de complemento de um verbo transitivo direto, porque, comumente, os assuntos são tratados de forma tão distante? Embora as propriedades da OSSOD (como a diferença entre a oração desenvolvida e a oração reduzida) devam ser apresentadas somente posteriormente, deve ser mostrado ao aluno que o OD pode ser composto por uma oração. Isso pode ser feito por meio de exemplos ao longo da aula, caso se opte por não apresentar a definição e as propriedades da OSSOD, já que o objetivo maior é que, pelo menos, se conheça a estrutura.

5) Diferentes “tipos” de OD: ao analisar a GT, encontram-se muitos “tipos” de OD, como o OD interno, o OD pleonástico e o OD preposicionado. Compreendendo que a tendência é um ensino de gramática cada vez menos focado em nomenclaturas, optou-se por abordar apenas o OD preposicionado, já que esse é o tipo que poderia causar problemas por entrar em contradição com a definição de OD geralmente ensinada. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico a abordagem de Rocha Lima (2014), que apresenta de maneira completa o fenômeno. Apesar da completa lista de casos em que o OD preposicionado ocorre, apenas alguns foram selecionados. Na proposta, o objetivo é que os alunos compreendam, a partir de um exercício, algumas possibilidades de ocorrência de preposição antes do OD.

#### 4. APLICAÇÃO DA NOVA PROPOSTA DE ABORDAGEM ESCOLAR

Neste capítulo será apresentada uma nova forma de abordagem no ensino do OD, desenvolvida pela autora do presente trabalho, por meio da exposição dos slides elaborados por esta como material de apoio. A proposta divide-se em três aulas e foi elaborada, inicialmente, para alunos do ensino médio, entretanto, é possível adaptá-la para outras séries, desde que realizados os devidos ajustes de conteúdo e método. A autora escolheu o Powerpoint como suporte para possibilitar a projeção em sala de aula, pode-se, no entanto, utilizar outros meios, impressos, audiovisuais, de acordo com a realidade escolar.

Os objetivos primordiais da proposta são a abordagem múltipla do segmento que contemple diversas áreas de estudo da gramática, bem como, focar na análise prática e não apenas na teoria. Propõe-se que a teoria seja ensinada a partir da análise, o que traria maior fluidez e dinamicidade para as aulas. O conteúdo teórico não deveria constituir a maior parte do tempo de aula. Por fim, a realização da análise linguística a partir de textos. Embora não sejam abrangidos muitos gêneros nos exemplos a seguir, é possível que sejam utilizados diversos gêneros, não só escritos, como os que foram selecionados, como também audiovisuais e orais. As temáticas dos textos foram escolhidas mediante o público: por se tratar de adolescentes, foram escolhidos temas como política, astrologia e músicas populares. Isso também pode ser adaptado mediante necessidade; o importante é que se aproxime de temas de interesse dos alunos, sejam adolescentes ou não, para que se realize a análise sintática de forma contextualizada, objetivando despertar o entusiasmo dos discentes pelo tema gramatical.

A proposta completa pode ser encontrada nos apêndices e é estruturada em torno de três aulas: a primeira apresenta o tema de forma contextualizada, partindo da análise linguística para a explanação teórica, e demonstra a definição e as propriedades do OD; a segunda, muito sucinta, se debruça sobre o fenômeno OD preposicionado a partir apenas de atividades e; a terceira demonstra não só as estratégias de identificação do OD —além da *passivização*, já apresentada na aula 1, dada a sua relevância — como também diversas atividades que partem da análise textual e a aplicação da teoria e prática ensinados. Também é encontrado nos apêndices o gabarito de todas as atividades propostas. Cabe ressaltar que a seleção de alguns dos vários slides que serão apresentados a seguir buscou a síntese da sequência de três aulas a partir das quais se encontram todos os elementos antes demonstrados.

Na figura 4, demonstra-se o objetivo de trazer um texto que proporcionará o ponto de partida para o estudo contextualizado da sintaxe e que também seja próximo da realidade do aluno. Por se tratar de uma música, é possível, além de analisá-la, incentivar que os alunos a cantem, a fim

de que se reafirme sua prática social.

Figura 4 - Slide da aula 1 com música para ser utilizado em sala de aula

HELLO!

Você com certeza já escutou a música que você lerá a seguir. Que tal pensarmos em algumas coisas sobre as estruturas de suas orações?

**Amarelo, azul e branco - Anavitéria e Rita Lee**

Deixa eu me apresentar	Eu não sei
Que eu acabei de chegar	Não sei diferenciar você de mim
Depois que me escutar	Não sei
Você vai lembrar meu nome	Não sei diferenciar

É que eu sou dum lugar	Ao meu passado
Onde o céu molha o chão	Eu devo o meu saber e a minha ignorância
Céu e chão gruda no pé	As minhas necessidades, as minhas relações
Amarelo, azul e branco.	A minha cultura e o meu corpo

Com este método, possibilita-se que primeiro as estruturas linguísticas sejam analisadas para que depois se façam considerações e se insiram nomenclaturas. É comum que o inverso seja feito: primeiro, demonstra-se a teoria e, depois, mostram-se exemplos a partir de frases soltas. Em nenhum (ou, pelo menos, quase nenhum) momento desta proposta é sugerido o uso de frases soltas.

Figura 5 - Slide da aula 1 com VTD e os OD grifados

VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

★ Deixa eu <b>me</b> apresentar.	★ Onde o céu <b>molha</b> <b>o chão</b> .
★ Depois que <b>me</b> escutar.	★ Não sei diferenciar você de mim.
★ Você vai <b>lembrar</b> <b>meu nome</b> .	- Não <b>sei</b> diferenciar você de mim.
	- <b>diferenciar</b> <b>você</b> de mim.

As análises dos versos musicais, nos slides, foram feitas com os recursos possíveis (grifo, círculo vermelho). Dependendo dos recursos didáticos disponíveis, podem-se usar outras formas de evidenciar o VTD e os OD. Em sala de aula, pode-se utilizar, no quadro branco, colchetes para

demonstrar a delimitação dos sintagmas, bem como asterisco para os núcleos de sintagma e setas para evidenciar a transitividade de verbos e nomes.

Figura 6- Slide da aula 1 com elucidação sobre VTD e os OD

VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA  
E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

- ★ Ao meu passado, eu **devo** (o meu saber e a minha ignorância; as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo).
- ★ **Que espaço** meu passado **deixa** para a minha liberdade hoje?
- ★ O peito “tá” escancarado e não **tem** **medo** não.

Nesta aula, a explanação oral feita durante todo o percurso de análise das orações tem como objetivo demonstrar aos alunos que os verbos pedem, pela sua transitividade, os complementos destacados. Este começo de definição busca se aproximar da proposta por Rocha Lima (2014), evidenciando o papel temático do objeto (paciente, tema), o que será ampliado adiante na apresentação da *passivização*, e a ausência de preposição não como regra, mas como fato que se observa na maioria das vezes. Esta definição tem como finalidade iniciar uma abordagem plural do segmento, trazendo o aspecto semântico, e evitar a contradição trazida pela definição, geralmente apresentada na escola (OD é o complemento que se liga ao verbo sem a presença de preposição *versus* OD preposicionado).

No momento da aula ilustrado pela figura a seguir, o objetivo é apresentar aos discentes parte da definição do OD associada às suas características morfológicas, o que geralmente vem num “quadrinho”, numa pequena observação. Esse destaque pode ser responsável, ainda, por tornar mais clara a diferença entre função sintática e classe gramatical.

Figura 7 - Slide da aula 1 com elucidação sobre as classes gramaticais dos OD

**2) Quais são as suas características?**

**2.1) Algumas classes gramaticais podem cumprir a função de objeto direto:**

a. Substantivo (ou palavra substantivada<sup>1</sup>)

**Escreva a receita. | Vimos o amanhecer.  
“Onde o céu molha o chão”**

b. Pronome (geralmente o oblíquo átono - me, te, se, nos, vos, o, a, os, as)

**Não a encontrei na casa. | Maria foi à festa e não viu ninguém.  
Não quero esta torta, quero aquela.  
“Deixa eu me apresentar”**

Nos slides que seguem, apresentam-se os pronomes retos como OD. Nesse momento da aula, cumpre-se o objetivo de abordar a variação linguística no âmbito da sintaxe, demonstrando aos alunos que suas produções linguísticas encontram, também, espaço na escola.

Foram escolhidas, para exemplificar o fato linguístico, músicas populares e conhecidas. Essa escolha está em acordo com a ideia Freireana (1997) de aproximar o contexto social dos discentes da escola, o que também ocorreu com a música da dupla Anavitória.

Figura 8 - Slide da aula 1 com exposição sobre pronomes pessoais passíveis de serem OD

**Obs: Vamos observar o quadro abaixo:**

PRONOMES PESSOAIS				
NÚMERO	PESSOA	PRONOMES RETOS	PRONOMES OBLÍQUOS	
			TÔNICOS	ÁTONOS
SINGULAR	1ª	EU	MIM, COMIGO	ME
	2ª	TU	TI, CONTIGO	TE
	3ª	ELE, ELA	SI, CONSIGO	SE, O, A, LHE
PLURAL	1ª	NÓS	NÓS, CONOSCO	NOS
	2ª	VÓS	VÓS, CONVOSCO	VOS
	3ª	ELES, ELAS	ELES, ELAS, SI, CONSIGO	SE, OS, AS, LHES

Para nos adequarmos à norma padrão, devemos utilizar os pronomes retos como sujeitos e os pronomes oblíquos é que, em alguns casos, deverão ser os objetos. No entanto, no dia a dia, na linguagem coloquial, utilizamos muito os pronomes retos como objetos:

- Buscaremos ela na rodoviária.
- Gostamos do professor porque ele ouve nós.

Figura 9 - Slide da aula 1, com trecho de canções da dupla Henrique e Juliano e do cantor Emicida, ambas fazem parte do repertório musical dos alunos

A música popular, entre outros gêneros, tende a buscar uma aproximação com a linguagem coloquial e informal. Observe os versos abaixo, do rapper Emicida e da dupla sertaneja Henrique e Juliano:

“Esse é meu único aviso  
Se ela quis ficar contigo  
Faça **ela** feliz, faça **ela** feliz”  
(Cuida bem dela - Henrique e Juliano)

“Rodei o globo, hoje tô certo de que  
Todo mundo é um  
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é **nóis**  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é **nóis**”  
(Principia - Emicida)





Figura 10 - Slide da aula 1 em que é elucidado o recorrente uso de pronomes retos como objeto direto na linguagem coloquial

As músicas demonstram que os falantes da Língua Portuguesa tendem a usar os pronomes retos (eu, tu, eles, nós, vós, eles) como objetos.

É importante que se saiba que este uso não está em acordo com a norma padrão, mas:

- ★ Isso não é um “crime” se a norma padrão não for requerida, em contextos como uma conversa, uma reunião informal, um bilhete.
- ★ Não é porque o pronome não está em acordo com a norma que ele deixa de ser analisado como um objeto direto. Assim, se sua função é complementar um verbo transitivo direto, o pronome é um OBJETO DIRETO.



De acordo com a abordagem da variação linguística, o foco é mostrar que se costuma usar o pronome reto como objeto; por isso, a escolha de versos musicais que corroboram com esse objetivo. Ainda pensando na variação, destaca-se que, apesar de não estar em acordo com a norma de referência do português, o fenômeno não é um “crime” gramatical e, além disso, não se desconfigura como objeto direto, pois análise linguística não depende de adequação à norma gramatical.

Figuras 11 e 12 - Slides da aula 1 com transposição das orações na voz ativa para a voz passiva, apresentando a estratégia de *passivização*

2.2) Geralmente, quando há um objeto direto na oração, temos o seguinte caso:

Sujeito agente + verbo transitivo direto + objeto direto\*

Veja:

Os pais amam seus filhos.

Que será o paciente do verbo, ou seja, aquele que sofre a ação/ aquele sobre o qual recai a ação.

\*Chamamos esse "caso" de voz ativa.

Vamos olhar as duas juntas:

Os pais amam **seus filhos**.

VOZ ATIVA  
PACIENTE  
= OBJETO DIRETO

VOZ PASSIVA  
PACIENTE  
= SUJEITO

Os **filhos** são amados por seus pais.

CONCLUSÃO:

O paciente permanece o mesmo, mas a função sintática desse vocábulo é alterada (de objeto direto a sujeito). Desse modo, é possível concluir que o objeto direto (voz ativa) nada mais é que o sujeito da voz passiva.

A ideia é, e esse é um dos diferenciais da proposta, munir os estudantes de um excelente meio de identificação do OD, a transposição das orações na voz ativa para a voz passiva. Além de ser uma estratégia interessante, diferente e facilitadora da aprendizagem, essa transposição relaciona os assuntos "OD" e "Vozes verbais" e adiciona a ideia de "papel temático", ainda que sutilmente. Isso corrobora para o objetivo de mostrar como as áreas e assuntos da gramática são correlatos.

Figura 13 - Slide da aula 1 com a apresentação dos OD oracionais

2.3) O objeto direto pode se apresentar por meio de uma oração.

→ “Quero sua risada mais gostosa.” (Ivan Lins) ← SINTAGMA

→ “Quero chorar o seu choro.  
Quero sorrir seu sorriso.” (Fundo de quintal) ← ORAÇÕES

→ “Não sei diferenciar você de mim.” (Anavitória) ← ORAÇÃO

Aqui, demonstra-se que o OD pode estar representado por uma oração. Além disso, por meio da escolha de orações com o mesmo predicador (o verbo querer), enfatiza-se que a função sintática é a mesma, embora em um caso haja a realização por SN e, em outro, por oração.

Conforme abordado anteriormente, a proposta se estrutura ao longo de diversos slides, que podem ser encontrados nos apêndices do presente trabalho. Nas aulas 2 e 3, cujos slides não estão exemplificados, apresentam-se estratégias de identificação e se estimula a investigação sintática por meio da análise de textos variados, o que, espera-se, desenvolve as habilidades linguísticas dos estudantes.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou elucidar a necessidade da utilização de uma abordagem mais descritiva e menos normativa para o ensino do objeto direto em sala de aula. Em um primeiro momento foram analisadas as teorias de Rocha Lima (2014), Cunha e Cintra (2013), Kury (2004) e Luft (1976), escolhidas por serem amplamente utilizadas em nosso ensino.

Neste momento questiona-se a definição utilizada por Celso Pedro Luft “[O OD é o] termo que completa um verbo transitivo sem auxílio de preposição.” (LUFT, 1976, p. 41)), pois este termo pode vir precedido de preposição o que gera enorme confusão e dúvidas nos alunos, tornando o processo de aprendizado mais complicado do que deveria ser. Também é levantada a questão da não aparição na literatura canônica a possibilidade do OD vir representado como um dos pronomes retos de 3ª pessoa (*ele, ela, eles, elas*).

Posteriormente, analisa-se a abordagem da função sintática Objeto Direto nas escolas e a forma como esta gera dúvidas, fazendo o tema parecer mais complexo do que de fato é e, como consequência, gerando o desinteresse dos alunos, que na maior parte das vezes apenas memorizam os termos e regras, sem de fato compreendê-los. Aborda-se também a falta de contextualização no ensino do objeto direto e como isso agrava a falta de vontade dos alunos, não só com este tópico, mas com o aprendizado da língua materna de forma geral.

Apresenta-se a teoria da Transposição Didática, de Chevallard (1985), como alternativa para este problema. Nela o autor aclara que a forma como conteúdos são ensinados é de responsabilidade do professor e que lhe deve ser permitido criar e utilizar métodos que facilitem este processo, tornando-o mais simples e agradável aos discentes.

A necessidade da contextualização foi pautada nas obras de Stuart Hall (2003), Paulo Freire (2002) e Irandé Antunes (2014), que, em diferentes esferas, levantam a importância do aluno se identificar com exemplos e conteúdo para que compreenda melhor o que lhe é apresentado. Aponta-se também os artigos 3 e 81 da LDBEN (BRASIL, 1997), que citam a possibilidade dos docentes utilizarem novas metodologias para ensinar. Em seguida cita-se o fato da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ter como um de seus objetivos a realização de um ensino mais contextualizado e descritivo.

Por último, apresenta-se uma nova proposta de abordagem do OD, desenvolvida pela autora e aplicável em sala de aula com a utilização dos slides demonstrados no último capítulo. A partir desta proposta, espera-se que os estudantes tenham suas dificuldades diminuídas ao aprender a função sintática Objeto Direto, bem como tenham desenvolvidas suas habilidades de análise linguística e percebam o quanto o estudo da linguagem não está desassociado de sua prática.

Após a realização deste trabalho fica evidente a necessidade de estudos posteriores sobre o tema, que não deve cair no ostracismo ou esquecimento, visto que nossos jovens merecem metodologias que os estimulem a descrever e compreender melhor os usos de sua língua materna. As técnicas atuais de ensino não são vilãs, entretanto, encontram-se ultrapassadas e não necessariamente precisam ser abolidas, mas sim revistas e atualizadas. Desse modo, espera-se que os docentes de Língua Portuguesa estejam sempre em busca de novos métodos e metodologias, uma vez que “ensinar gramática” não é sinônimo de prender-se ao modelo tradicional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola, p. 22-28, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola. 2003.
- ÁRIES Agosto de 2021. Site. **Revista Vogue**. 2021. Disponível em: <https://vogue.globo.com/Horoscopo/noticia/2021/07/aries-agosto-2021.html>. Acesso em 20 de setembro de 2021.
- BRASIL et al. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.
- CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva: Texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.
- CHEVALLARD, Yves. Familière et problématique, la figure du professeur. **Recherches en didactique des mathématiques**, v. 17, p. 17-54, 1997.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed., 2001.
- DOMINGUINI, Lucas. A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 7, n. 2, 2008.
- EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. A Contextualização No Ensino E Aprendizagem: Expandindo Perspectivas Em Contextos De Formação De Docentes. Educere, Curitiba, 2013.
- FARACO, C.E & MOURA, F.M. **Gramática Nova**. São Paulo: Ática, 1999.
- FEITOZA, C. de JA; MORETTO, M. A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística. **Revista Eutomia, Recife**, v. 23, n. 1, p. 69-87, 2019.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. **Cartas a quem ousa ensinar**, v. 10, p. 27, 1997.
- GIACOMOZZI, G., VALÉRIO, G. & FENGA, C.R. **Estudos de Gramática**. São Paulo: FTD, 1999.
- HALL, Stuart. Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems\*. In: **Culture, media, language**. Routledge, 2003. p. 2-35.
- KENEDY, Eduardo. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de Língua Portuguesa. **Revista de Letras (UFC)**, v. 1, n. 32, p. 72-79, jan./jun. 2013.
- KURY, Adriano da Gama. **Novas Lições de Análise Sintática**. São Paulo: Ática, 2004.

- LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- PASCHOALIN, Maria Aparecida & SPADOTO, Neusa Terezinha. **Gramática: Teoria e exercícios**. São Paulo: FTD, 2008.
- MATEUS, M. H. M et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. Caminho: Lisboa, 2003.
- MATOS, Daniela & SILVA, Vitória Régia da. Visibilidade bissexual. **Revista Capitolina**. [s.d] Disponível em: <<http://www.revistacapitolina.com.br/visibilidade-bissexual/>>. Acesso em: 17 de set de 2021.
- MENEZES, Josinalva Estácio–UFRPE; SILVA, Ronald de Santana da–UFRPE; QUEIROZ, Simone Moura–UFRPE. **A transposição didática em chevallard: as deformações/transfomações sofridas pelo conceito de função em sala de aula**. In: Congresso Nacional de Educação. 2008. p. 1191-1201.
- NEVES, Maria Helena. **Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa**. Editora Contexto, 2007.
- PEREIRA, R. C.; PAIVA, M. A. V.; FREITAS, R. C. O. **A transposição didática na perspectiva do saber e da formação do professor de matemática**. Educação, Matemática, Pesquisa, São Paulo, v.20, n.1, p. 41-60, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática-análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 143-162, 2013.
- PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. In: Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas UNEFAB, 2002.
- ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.
- SILVA, Denyse Mota et al. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA. **Facit Business and Technology Journal**, v. 2, n. 19, 2020.
- VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. Ensino de Gramática - Descrição e Uso. São Paulo: Contexto, 2013.
- STRANGER Things: elenco é visto gravando em cemitério e fãs criam teoria. **Revista Capricho**. 2021. Disponível em: <<https://capricho.abril.com.br/entretenimento/stranger-things-elenco-e-visto-gravando-em-cemiterio-e-fãs-criam-teoria/>>. Acesso em 21 de set de 2021.
- TUFANO, Douglas. **Gramática: Português fundamental**. São Paulo: Moderna, 2001.

## APÊNDICE 1 - SLIDES MOTIVADORES DAS AULAS



HELLO!


Você com certeza já escutou a música que você lerá a seguir. Que tal pensarmos em algumas coisas sobre as estruturas de suas orações?

**Amarelo, azul e branco - Anavitória e Rita Lee**

Deixa eu me apresentar	Eu não sei
Que eu acabei de chegar	Não sei diferenciar você de mim
Depois que me escutar	Não sei
Você vai lembrar meu nome	Não sei diferenciar

É que eu sou dum lugar	Ao meu passado
Onde o céu molha o chão	Eu devo o meu saber e a minha ignorância
Céu e chão gruda no pé	As minhas necessidades, as minhas relações
Amarelo, azul e branco.	A minha cultura e o meu corpo



*Você com certeza já escutou a música que você lerá a seguir. Que tal pensarmos em algumas coisas sobre as estruturas de suas orações? ;)*

Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele	Meu caminho é novo, mas meu povo [não Meu coração de fogo vem do [coração do meu país
Eu vim pra te mostrar A força que eu tenho guardado O peito 'tá escancarado E não tem medo, não, não tem medo	Meu caminho é novo, mas meu povo [não O norte é a minha seta, o meu [eixo, a minha raiz
Eu canto pra viver Eu vivo o que tenho cantado A minha voz é meu império A minha proteção	E quando eu canto cor E quando eu grito cor E quando eu espalho cor Eu conto a minha história

**VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA  
E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS**

★ Deixa eu me apresentar.	★ Onde o céu molha o chão.
★ Depois que me escutar.	★ Não sei diferenciar você de mim.
★ Você vai lembrar meu nome.	

## VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

★ Deixa eu **me** **apresentar**.

★ Onde o céu **molha** **o** chão

★ Depois que **me** **escutar**.

★ Não sei diferenciar você de mim.

★ Você vai **lembrar** **meu** nome.

- Não **sei** **diferenciar** você de mim

- **diferenciar** **você** de mim.

## VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

★ Ao meu passado, eu devo o meu saber e a minha ignorância; as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo.

★ Que espaço meu passado deixa para a minha liberdade hoje?

★ O peito "tá" escancarado e não tem medo não.

## VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

- ★ Ao meu passado, eu **devo** (o meu saber e a minha ignorância; as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo).
- ★ Que espaço meu passado **deixa** para a minha liberdade hoje?
- ★ O peito "tá" escancarado e não **tem** medo não.

## VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

- |                          |                              |
|--------------------------|------------------------------|
| ★ E quando eu canto cor. | ★ Quando eu espalho cor.     |
| ★ E quando eu grito cor. | ★ Eu conto a minha história. |



## VAMOS OLHAR ALGUMAS ORAÇÕES PRESENTES NA MÚSICA E A TRANSITIVIDADE DE SEUS VERBOS

★ E quando eu **canto** cor.

★ Quando eu **espalho** cor.

★ E quando eu **grito** cor.

★ Eu **conto** a minha história.

Os vocábulos que circulamos de vermelho nas orações anteriores são os complementos dos verbos que grifamos de verde. Esses complementos são chamados de OBJETOS DIRETOS. Vamos conhecer melhor esse tal de objeto direto.

### 1) O que é isso?

O objeto direto é o termo que completa um verbo transitivo direto, isto é, exprime o ser para o qual se dirige a ação, GERALMENTE, se ligando ao verbo sem o uso de preposição.

## 2) Quais são as suas características?

2.1) Algumas classes gramaticais podem cumprir a função de objeto direto:

a. Substantivo (ou palavra substantivada<sup>1</sup>)

Escreva a receita. | **Vimos o amanhecer.**  
**“Onde o céu molha o chão”**

b. Pronome (geralmente o oblíquo átono - me, te, se, nos, vos, o, a, os, as)

**Não a encontrei na casa. | Maria foi à festa e não viu ninguém.**  
**Não quero esta torta, quero aquela.**  
**“Deixa eu me apresentar”**

Obs: Vamos observar o quadro abaixo:

PRONOMES PESSOAIS				
NÚMERO	PESSOA	PRONOMES RETOS	PRONOMES OBLÍQUOS	
			TÔNICOS	ÁTONOS
SINGULAR	1ª	EU	MIM, COMIGO	ME
	2ª	TU	TI, CONTIGO	TE
	3ª	ELE, ELA	SI, CONSIGO	SE, O, A, LHE
PLURAL	1ª	NÓS	NÓS, CONOSCO	NOS
	2ª	VÓS	VÓS, CONVOSCO	VOS
	3ª	ELES, ELAS	ELES, ELAS, SI, CONSIGO	SE, OS, AS, LHES

Para nos adequarmos à norma padrão, devemos utilizar os pronomes retos como sujeitos e os pronomes oblíquos é que, em alguns casos, deverão ser os objetos. No entanto, no dia a dia, na linguagem coloquial, utilizamos muito os pronomes retos como objetos:

- Buscaremos ela na rodoviária.
- Gostamos do professor porque ele ouve nós.

A música popular, entre outros gêneros, tende a buscar uma aproximação com a linguagem coloquial e informal. Observe os versos abaixo, do rapper Emicida e da dupla sertaneja Henrique e Juliano:

“Esse é meu único aviso  
Se ela quis ficar contigo  
Faça **ela** feliz, faça **ela** feliz”  
(Cuida bem dela - Henrique e Juliano)

“Rodei o globo, hoje tô certo de que  
Todo mundo é um  
Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é **nóis**  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é  
Tudo, tudo, tudo que nós tem é **nóis**”  
(Principia - Emicida)



As músicas demonstram que os falantes da Língua Portuguesa tendem a usar os pronomes retos (eu, tu, eles, nós, vós, eles) como objetos.

É importante que se saiba que este uso não está em acordo com a norma padrão, mas:

- ★ Isso não é um “crime” se a norma padrão não for requerida, em contextos como uma conversa, uma reunião informal, um bilhete.
- ★ Não é porque o pronome não está em acordo com a norma que ele deixa de ser analisado como um objeto direto. Assim, se sua função é complementar um verbo transitivo direto, o pronome é um OBJETO DIRETO.



### Voltando aos pronomes oblíquos, atente-se ao seguinte:

PRONOMES PESSOAIS				
NÚMERO	PESSOA	PRONOMES RETOS	PRONOMES OBLÍQUOS	
			TÔNICOS	ÁTONOS
SINGULAR	1ª	EU	MIM, COMIGO	ME
	2ª	TU	TI, CONTIGO	TE
	3ª	ELE, ELA	SI, CONSIGO	SE, O, A, LHE
PLURAL	1ª	NÓS	NÓS, CONOSCO	NOS
	2ª	VÓS	VÓS, CONVOSCO	VOS
	3ª	ELES, ELAS	ELES, ELAS, SI, CONSIGO	SE, OS, AS, LHES

Pensando na norma padrão, e lembrando que, segundo ela, apenas os pronomes oblíquos deverão ser usados como objetos, lembre-se dessa regrinha:

→ Todos os pronomes oblíquos átonos podem ser objeto direto, **exceto** o LHE e o LHES.

Sendo assim, na terceira pessoa, apenas o SE, o O(S) e o A(S) serão objetos diretos.

Chame-a, por favor. ✓

Chame-lhe, por favor. ✗

### MEU PAI AMADO! ONDE ESTÁVAMOS?

Ah, sim! Características do Objeto Direto.

→ O substantivo e os pronomes podem ser um objeto direto.



E o que mais?

2.2) Geralmente, quando há um objeto direto na oração, temos o seguinte caso:

Sujeito agente + verbo transitivo direto + objeto direto\*

Veja:

Os pais amam seus filhos.

**Que será o paciente do verbo, ou seja, aquele que sofre a ação/ aquele sobre o qual recai a ação.**

\*Chamamos esse "caso" de voz ativa.

Se fizermos uma alteração na oração, podemos ter o seguinte:

Os filhos são amados por seus pais.

Nesse outro caso, chamado de voz passiva, aquilo que era objeto direto passou a ser um sujeito, mas o vocábulo continua sendo o paciente do verbo. Temos:

**Sujeito (paciente) + verbo (TD) + agente**

### Vamos olhar as duas juntas:

Os pais amam **seus filhos**.

**VOZ ATIVA**  
PACIENTE  
=  
OBJETO  
DIRETO



**VOZ PASSIVA**  
PACIENTE  
=  
SUJEITO

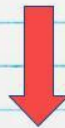
**Os filhos** são amados por seus pais.

### CONCLUSÃO:

O paciente permanece o mesmo, mas a função sintática desse vocábulo é alterada (de objeto direto a sujeito). Desse modo, é possível concluir que o objeto direto (voz ativa) nada mais é que o sujeito da voz passiva.

### 2.2) Resumindo: o objeto direto, na voz ativa, é o sujeito da voz passiva.

Sendo assim, para saber se um vocábulo é objeto direto, é possível transpor a oração para a voz passiva para verificar se o vocábulo “se torna” um sujeito paciente.



O prefeito presenteou a cidade. (Há objeto direto?)

## 2.2) Resumindo: o objeto direto, na voz ativa, é o sujeito da voz passiva.

Sendo assim, para saber se um vocábulo é objeto direto, é possível transpor a oração para a voz passiva para verificar se o vocábulo “se torna” um sujeito paciente.



O prefeito presenteou a cidade. (Há objeto direto?)

Sim. A cidade (Suj. paciente) foi presenteada pelo prefeito.  
O que, na voz ativa, era um objeto direto, na voz passiva se tornou sujeito paciente.

## 2.3) O objeto direto pode se apresentar por meio de uma oração.

→ “Quero sua risada mais gostosa.” (Ivan Lins)

→ “Quero chorar o seu choro.  
Quero sorrir seu sorriso.” (Fundo de quintal)

→ “Não sei diferenciar você de mim.” (Anavitória)

### 2.3) O objeto direto pode se apresentar por meio de uma oração.

- “Quero sua risada mais gostosa.” (Ivan Lins) ← SINTAGMA
- “Quero chorar o seu choro.  
Quero sorrir seu sorriso.” (Fundo de quintal) ← ORAÇÕES
- “Não sei diferenciar você de mim.” (Anavitória) ← ORAÇÃO

### SINTETIZANDO:

O objeto direto é o complemento do verbo transitivo direto e exprime o ser sobre qual recai a ação.  
(Geralmente não se utiliza preposição.)

O objeto direto pode ser um substantivo, um pronome ou, até mesmo, uma oração.

O objeto direto é o sujeito (paciente) da voz passiva.



## QUE TAL EXERCITARMOS O QUE APRENDEMOS HOJE?

Responda às perguntas a seguir:

- O que você espera de uma festa numa sexta-feira?
- O que você busca ao viajar para um lugar que gosta?
- O que você quer para a sua vida futuramente?

Agora, olhe para as suas respostas e procure encontrar objetos diretos, caracterizando-os a partir do que aprendemos hoje (Ex: É um substantivo? É uma oração? É possível transpor para a voz passiva?).

Observação: Não retire o sujeito (eu) nem o verbo (esperar, buscar e querer) das frases.





Lendo "Dom Casmurro", de Machado de Assis, encontrei um caso que queria abordar com vocês.

Leia:

"A intenção era levá-los [chumaços de cabelo] a Capitu, ao sair; mas tive ideia de dá-lo ao pai, a filha saberia tomá-lo e guardá-lo. Peguei do embrulho e dei-lho."

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**.  
Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. p. 95 - 96

O verbo pegar é transitivo direto. Veja:

Peguei a carta. → Quem pega, pega algo. → A carta foi pegada por mim.

Vimos, na aula anterior, que o complemento dos VTD **GERALMENTE** não são introduzidos por preposição. Mas, neste caso, o objeto direto está preposicionado. O que ocorreu? Machado de Assis surtou?

Há casos, sim, em que o OD pode vir antecedido de preposição. Há, inclusive, situações em que a preposição é obrigatória. É o que chamamos de objeto direto preposicionado.

São vários os casos em que ocorre o OD preposicionado. Será que você consegue relacionar a coluna dos exemplos à coluna que descreve esses casos?



- |  |   |
|--|---|
| 1. Com pronomes pessoais oblíquos tônicos.                     | ( ) Comeu da minha comida, bebeu da minha bebida e ainda saiu reclamando. |
| 2. Com o pronome quem, de antecedente expresso.                | ( ) Respeito a quem me respeita.  |
| 3. Com o nome Deus.  | ( ) Devemos sempre louvar a Deus.   |
| 4. Quando estão coordenados pronome átono e substantivo.       | ( ) Não entendi nem a ele nem a ti.                                       |
| 5. Quando se utiliza um verbo transitivo direto junto de "se". | ( ) A você não enganam.   |
| 6. Com o pronome quem, sem antecedente.                        | ( ) Aquela era minha madrastra. Mulher a quem sempre respeitei.           |
| 7. Quando o objeto está antes do verbo.                        | ( ) Cumpra com o seu dever. É o que te peço.                              |
| 8. Quando a preposição + objeto indica "parte".                | ( ) Os alunos admiravam-na e ao seu caráter.                              |
| 9. Em algumas expressões idiomáticas.                          | ( ) Matou ao leão o caçador.  |
| 10. Para evitar ambiguidade.                                   | ( ) Aos pais ama-se muito.  |
| 11. Quando o objeto direto é um pronome indefinido.            | ( ) Aquele rapaz não respeita a ninguém.                                  |

**Atenção!!** Os casos em que é obrigatório preposicionar o objeto direto estão em vermelho, a seguir:

1. Com pronomes pessoais oblíquos tônicos.
2. Com o pronome quem, de antecedente expresso.
3. Com o nome Deus.
4. Quando estão coordenados pronome átono e substantivo.
5. Quando se utiliza um verbo transitivo direto junto de "se".
6. Com o pronome quem, sem antecedente.
7. Quando o objeto está antes do verbo.
8. Quando a preposição + objeto indica "parte".
9. Em algumas expressões idiomáticas.
10. Para evitar ambiguidade.
11. Quando o objeto direto é um pronome indefinido.



## Exercícios:

31

- 1) Marque a alternativa cujo objeto direto preposicionado é representado por um pronome oblíquo tônico:
  - a) Admiro a você e sua equipe.
  - b) Agradeceram ao professor toda a turma.
  - c) Apesar de todo o meu sentimento, ela não quer a mim.
  - d) Ele não gosta de você.
  
- 2) (PUC-RJ - adaptada) "O homem está imerso num mundo **ao qual** percebe". Justifique a utilização da preposição antecedendo o objeto direto.

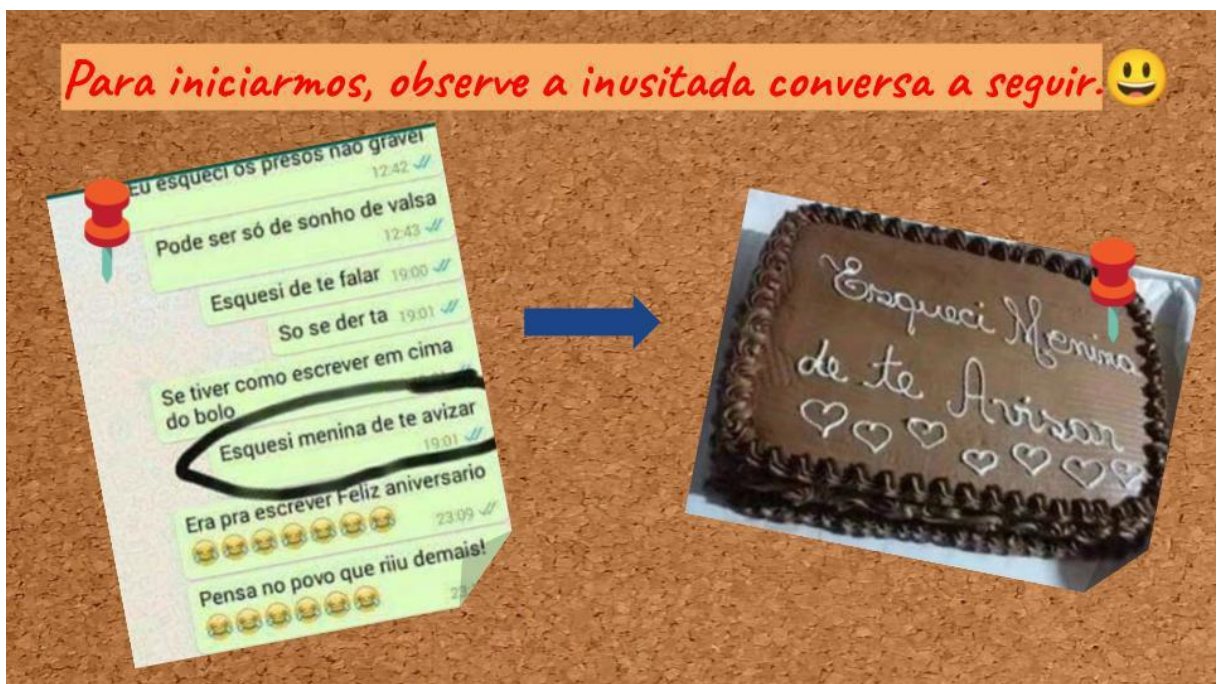


## Exercícios:

32

- 3) Marque a única alternativa na qual o vocábulo sublinhado não represente um objeto direto preposicionado:
  - a) Que chova a chuva que for necessária.
  - b) Os políticos não convencem a ninguém mais.
  - c) Admiro muito a todos de sua família.
  - d) A mulher puxou da faca inesperadamente.
  
- 4) A oração a seguir apresenta ambiguidade, isto é, admite mais de uma interpretação. Demonstre de que maneira a preposição poderia desfazer tal ambiguidade: primeiro, crie situação em que o pai é convencido; depois, torne o filho o alvo do convencimento.

***Convenceu, finalmente, o pai o filho.***



35

1) O que você acha que ficou faltando na mensagem da cliente?

2) O que a boleira poderia ter perguntado para entender o pedido da cliente?

36

1) O que você acha que ficou faltando na mensagem da cliente?

*[R: Faltou a cliente dizer o que ela queria que fosse escrito no bolo, ou seja, o objeto direto, porque "quem escreve escreve algo."]*

2) O que a boleira poderia ter perguntado para entender o pedido da cliente?

*[R: "O que é que eu devo escrever?"]*

⇒ A partir desse exemplo, você viu o quanto o objeto direto é importante na estrutura de nossa língua e também descobriu uma das estratégias que podem ser utilizadas para identificar o OD: perguntando ao verbo.

## → PARTE I: PERGUNTANDO AO VERBO

37

Veja os exemplos:

- 1) Compramos essa caneca em Gramado.
- 2) O João conhece lugares incríveis e belíssimos.
- 3) Os alunos disseram coisas maravilhosas à professora.
- 4) A polícia encontrou várias provas daquele crime.

## → PARTE I: PERGUNTANDO AO VERBO

38

Veja os exemplos:

- 1) Compramos essa caneca em Gramado.  
*O que é que compramos em Gramado?*
- 2) O João conhece lugares incríveis e belíssimos.  
*O que é que João conhece?*
- 3) Os alunos disseram coisas maravilhosas à professora.  
*O que é que os alunos disseram à professora?*
- 4) A polícia encontrou várias provas daquele crime.  
*O que é que a polícia encontrou?*

## → PARTE I: PERGUNTANDO AO VERBO

Veja os exemplos:

- 1) Compramos essa caneca em Gramado.  
*O que é que compramos em Gramado? [essa caneca]*
- 2) O João conhece lugares incríveis e belíssimos.  
*O que é que João conhece? [lugares incríveis e belíssimos]*
- 3) Os alunos disseram coisas maravilhosas à professora.  
*O que é que os alunos disseram à professora? [coisas maravilhosas]*
- 4) A polícia encontrou várias provas daquele crime.  
*O que é que a polícia encontrou? [várias provas daquele crime]*

Para atestarmos se o que encontramos, de fato, são os objetos diretos, podemos utilizar a “passivização”, que aprendemos anteriormente.

- 1) Compramos essa caneca (OD?) em Gramado.
- 2) O João conhece lugares incríveis e belíssimos.(OD?)
- 3) Os alunos disseram coisas maravilhosas(OD?) à professora.
- 4) A polícia encontrou várias provas daquele crime.(OD?)



Para atestarmos se o que encontramos, de fato, são os objetos diretos, podemos utilizar a “passivização”, que aprendemos anteriormente.

- 1) Compramos essa caneca (OD?) em Gramado.  
*Essa caneca foi comprada em Gramado. ✓*
- 2) O João conhece lugares incríveis e belíssimos.(OD?)  
*Lugares incríveis e belíssimos são conhecidos por João. ✓*
- 3) Os alunos disseram coisas maravilhosas(OD?) à professora.  
*Coisas maravilhosas foram ditas pelos alunos à professora. ✓*
- 4) A polícia encontrou várias provas daquele crime.(OD?)  
*Várias provas daquele crime foram encontradas pela polícia. ✓*

Vamos colocar essas dicas em prática? Leia o texto a seguir, observando os verbos sublinhados e tentando encontrar seus objetos diretos. 42

Stranger Things: elenco é visto gravando em cemitério e fãs criam teoria.

Os atores foram flagrados em um cemitério e tem gente achando que uma nova morte pode acontecer.

Os preparativos para a quarta temporada de Stranger Things seguem com tudo! Na última semana, o elenco foi flagrado em uma grande gravação no cemitério, levantando alguns questionamentos e teorias entre os fãs da série.

Entre os atores presentes no set, é possível reconhecer Charlie Heaton e Natalia Dyer, que interpretam Jonathan e Nancy. No fundo da imagem, um velório ou uma visita ao túmulo parece estar rolando. A conta que publicou as fotos ainda disse que essa poderia ser uma das últimas cenas da temporada.

Os fãs teorizaram que poderia ser Nancy visitando o túmulo de Barb, que faleceu na primeira temporada da série, ou Max indo visitar o irmão, que morreu nos últimos episódios. Ainda existe a possibilidade de ser um velório simbólico para Hopper, já que terminamos a temporada achando que o personagem estava morto.

Para deixar a galera ainda mais curiosa, também foram divulgadas fotos de uma gravação acontecendo em uma igreja, fortalecendo os palpites de que uma nova morte pode acontecer nos próximos capítulos.

<https://capricho.abril.com.br/entretenimento/stranger-things-elenco-e-visto-gravando-em-cemiterio-e-fas-criam-teoria/>

## ➔ PARTE II: QUERO ISSO!

Você viu que a função sintática OD pode ser desempenhada por pronomes, por substantivos e por palavras substantivadas. Tais classes fazem parte do grupo dos NOMES<sup>1</sup> e, sendo assim, nesses casos, os VTD são completados por SINTAGMAS NOMINAIS<sup>2</sup>. Esse sintagma possui núcleo, assim como os núcleos do sujeito, mas todo ele cumpre a função OD.

- Tivemos [a **discussão**]<sub>OD</sub>.
- Tivemos [a **discussão** sobre a festa de formatura]<sub>OD</sub>.
- Tivemos [a importante **discussão** sobre a festa de formatura]<sub>OD</sub>.

➔ De mesmo modo, esses sintagmas, por maiores que sejam, podem ser substituídos por outras estruturas para facilitar a identificação de sua função sintática.

- Encontramos [o indispensável **livro de receitas da vovó**]<sub>OD</sub> no armário velho.
- Encontramos [**o livro**]<sub>OD</sub>.
- Encontramos **ALGO**<sub>OD</sub>.
- Encontramos **ISSO**<sub>OD</sub>.

➔ Esse recurso pode ser usado também, quando, em vez de um sintagma, tivermos uma ORAÇÃO cumprindo a função sintática de OD.

- As vizinhas disseram [**que não ouviram barulhos suspeitos**]<sub>OD</sub>.
- As vizinhas disseram [**mentiras**]<sub>OD</sub>.
- As vizinhas disseram **ALGO**<sub>OD</sub>.
- As vizinhas disseram **ISSO**<sub>OD</sub>.

## APLICANDO...

- I. Leia o texto *Visibilidade bissexual*.
- II. No 5º e 6º parágrafos, há alguns verbos sublinhados. Identifique se eles são transitivos diretos e aplique, se possível, a estratégia de substituição por *ISSO* para identificar as orações que completam os verbos transitivos diretos.
- III. Há, no 7º e no 10º parágrafos, 3 verbos transitivos diretos, no total, que são completados por objetos diretos em forma de oração. Você consegue identificá-los?  
Lembre-se! Use as estratégias aprendidas.

## Visibilidade bissexual

Por Vitória Régia da Silva e Daniela Matos

Dia 23 de setembro é o Dia da Visibilidade Bissexual, mas comemoramos a data durante todo o mês de setembro. O dia da Visibilidade Bissexual foi criado em 1999 por três ativistas norte-americanos bissexuais, Wendy Curry, Michael Page e Gigi Raven Wilbur, pois as demandas da população bissexual não eram ouvidas pela sociedade. O movimento LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo e Assexual) é muito plural e diverso, por isso cada grupo da sigla tem especificidades diferentes que devem ser conhecidas.

Os bissexuais são pessoas que sentem atração sexual e romântica por mais de um gênero ou por todos os gêneros. Isso inclui as pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto ou aquelas que não se identificam com a binaridade.

Só nos anos 2000, as pessoas bissexuais passaram a se organizar na militância de maneira mais ativa e a fazer parte do movimento LGBTQIA no Brasil, que antes era protagonizado majoritariamente por homens gays, lésbicas e pessoas trans.



Apesar das pessoas bissexuais sempre terem existido, até hoje há um preconceito muito grande contra esse grupo e a crença de que não é uma orientação sexual verdadeira. Bissexuais não são pessoas indecisas, nem metade gay ou hétero. É uma sexualidade válida e completa.

Uma pesquisa realizada no Reino Unido pela LGBTI Equality Network revelou que 85% das pessoas bissexuais entrevistadas se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte de uma “comunidade bissexual. 66% afirmaram que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade LGBT, e 69% disseram que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade heterossexual.

O não – lugar das pessoas bissexuais se deve a todo esse preconceito que enfrentamos constantemente. Não somos aceitos completamente por pessoas homossexuais e nem por heterossexuais, o que faz com que seja ainda mais difícil nos organizarmos e fazermos parte do movimento LGBTQIA. Além de interferir na nossa própria sexualidade, já que achamos que temos que esconder que somos bissexuais das pessoas com medo de como elas podem reagir.

Nos Estados Unidos, o BiNetUSA, Bisexual Resource Center e Movement Advancement Project (MAP) revelou que pessoas bissexuais têm até seis vezes mais chance de esconder sua orientação sexual em relação a gays e lésbicas. E apenas 28% das e dos bissexuais afirmaram que as pessoas mais próximas sabiam sobre sua orientação sexual, em comparação com 77% para homens gays e 71% para lésbicas.

Vivenciamos também uma falta de representatividade nos meios de comunicação, filmes e séries. Quando uma mulher bissexual está em um relacionamento, por exemplo, sua sexualidade é apagada e ela é considerada lésbica ou hétero. Essa representatividade é importante para fortalecer a luta de estabelecer a identidade bissexual como válida e visível.

Um relatório anual feito por uma ONG americana dedicada ao monitoramento das representações LGBT na mídia, chamada “The Where We Are on TV” (“Onde nós estamos na TV?” em português), traz análises quantitativas sobre os personagens dessa categoria em séries dos Estados Unidos. Segundo essa instituição, no período 2015-2016, dentre os personagens LGBT, 12 são mulheres bissexuais (17%) e apenas 2 são homens bissexuais (3%). Além disso, apenas 4% (35 no total) dos personagens recorrentes das produções seriadas dos EUA se identificaram como gays, lésbicas, bissexuais ou transgêneros. Ou seja, os bissexuais, mesmo dentro da lógica LGBT, são pouco representados e muitas vezes criados com bases em estereótipos nocivos e preconceituosos, com caráter bifóbico (A bifobia é a opressão que pessoas bissexuais sofrem por conta da sua sexualidade).

É por todos esses motivos que termos um mês de celebração da bissexualidade é tão importante: precisamos mostrar que existimos e nos fazer visíveis.

Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/visibilidade-bissexual/> (Acesso em: 17/09/2021)



## PARA RELEMBRAR

Um dos principais “bizus” para encontrar o Objeto Direto você aprendeu na primeira aula: o Objeto Direto, na VOZ ATIVA é o sujeito paciente da VOZ PASSIVA. Nos próximos slides, exercícios sobre o assunto, para que você não se esqueça.



Alguns períodos do texto lido possuem orações na chamada voz passiva. Assim, seus sujeitos são termos pacientes que, na voz ativa, são objetos diretos. Observe:

- **“O dia da Visibilidade Bissexual foi criado em 1999 por três ativistas norte-americanos (...).”**

Paciente (sujeito): O dia da Visibilidade Bissexual

Verbo (voz passiva): foi criado

Agente (da passiva): por três ativistas norte-americanos

- **Três ativistas norte-americanos criaram o dia da Visibilidade Bissexual.**

Agente (sujeito): Três ativistas norte-americanos

Verbo (voz ativa): criaram

Paciente (objeto direto): o dia da Visibilidade bissexual



Nas orações a seguir, identifique se o termo paciente é objeto direto ou sujeito. A seguir, passe as orações passivas para a voz ativa e vice versa, de modo que você transforme os objetos diretos em sujeitos e os sujeitos em objetos diretos.

- 1) Nós comemoramos a data durante todo o mês de setembro.
- 2) As demandas da população bissexual não eram ouvidas pela sociedade.
- 3) Uma pesquisa foi realizada no Reino Unido pela LGBTI Equality Network.
- 4) Nós não somos aceitos completamente por pessoas homossexuais.
- 5) Um relatório anual feito por uma ONG americana traz análises quantitativas sobre os personagens dessa categoria.

→ As frases foram retiradas do texto e adaptadas para melhor desenvolvimento da tarefa.



### Agora, leia o texto a seguir:

Em agosto, o mês vai ser de muita luz para os arianos por conta do Sol em Leão. Quando o Sol transita por qualquer signo de fogo, ele cria<sup>1.1</sup> um trígono com seu Sol Natal. O resultado é vitalidade, autoestima, autoridade e vontade de ser visto. É interessante vocês aproveitarem<sup>1.2</sup> essa fase para investir em novidades da sua carreira, encontrar<sup>1.3</sup> um novo emprego ou até iniciar<sup>1.4</sup> um projeto.

Além disso, Marte permanece o mês inteiro no signo de Virgem. Por ser seu planeta regente, o impacto disso em você é grande - trazendo<sup>2.1</sup> muita energia e vontade de resolver<sup>2.2</sup> todas as coisas que ficaram paradas. Será o gás da organização que te falta, às vezes. Essa movimentação planetária também vai proporcionar<sup>2.3</sup> uma guinada na vida profissional. No final de agosto, o Sol transita para Virgem, deixando<sup>1.5</sup> o mundo menos focado no "eu" e no "agora" e mais em "nós". É uma forma de pensar mais na sociedade e no coletivo, valorizando<sup>1.6</sup> mais a ordem. A grande sacada é aproveitar<sup>2.4</sup> a energia de vitalidade no começo do mês para que, no final, as melhores decisões sejam tomadas<sup>3</sup>.

Outro planeta que fica em Virgem por um bom tempo e te ajudará<sup>1.7</sup> bastante, é Mercúrio. No dia 11 de agosto, ele sai de Leão e entra em Virgem. A partir disso, aproveite para tirar ideias do papel e colocá<sup>2.5</sup>-las em prática. Mercúrio trata de toda a comunicação, que vai estar muito pautada em respeito e processo. Arianos, é esse o momento de investir em sua carreira.

Disponível em: <https://vogue.globo.com/Horoscopo/noticia/2021/07/aries-agosto-2021.html>  
(Acesso em 20/09/2021)



Observe os números sobrescritos nos verbos sublinhados para desenvolver as atividades a seguir:

1) A seguir, há perguntas que exemplificam a estratégia de perguntar ao verbo. Responda-as e encontre o objeto direto dos verbos destacados.

1. O que é que o Sol cria?
2. O que é que você deve aproveitar?
3. O que é que você pode encontrar?
4. O que é que você pode iniciar?
5. O que é que o trânsito do Sol deixa?  
Deixa de que forma\*?
6. O que é que o pensamento no coletivo vai valorizar?
7. Quem é que Mercúrio ajudará?

2) Agora, você é quem vai fazer as perguntas aos verbos para encontrar os objetos diretos.

1. Trazer:
2. Resolver:
3. Proporcionar:
4. Aproveitar:
5. Colocar:

3) Qual é a função sintática do termo "as melhores decisões" na oração destacada?

ISSO É TUDO, PESSOAL!

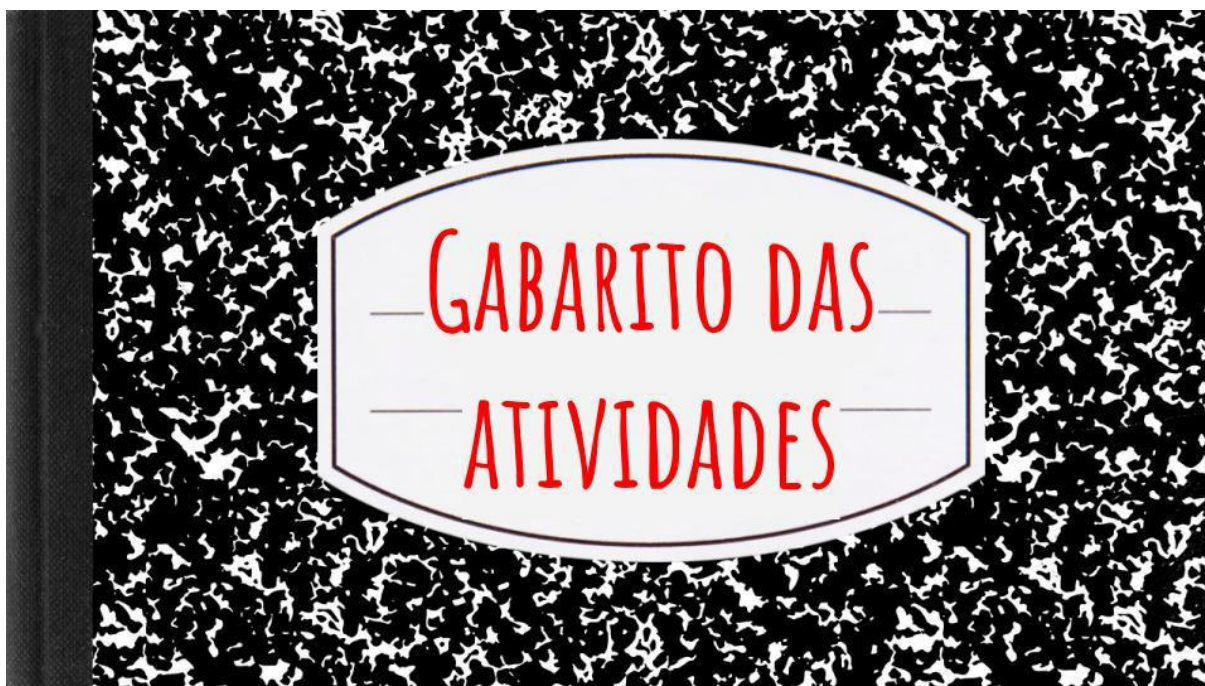
59

Obrigada pela atenção.  
Ótimo estudo a todos e todas.



*Quem gostou bate palma,  
quem não gostou, paciência!*

## APÊNDICE 2 - GABARITO DAS ATIVIDADES



### SLIDE 24:

Responda às perguntas a seguir:

- O que você espera de uma festa numa sexta-feira?
- O que você busca ao viajar para um lugar que gosta?
- O que você quer para a sua vida futuramente?

Agora, olhe para as suas respostas e procure encontrar objetos diretos, caracterizando-os a partir do que aprendemos hoje (Ex: é um substantivo, é uma oração, é possível transpor para a voz passiva, etc.).

#### Exemplos de respostas:

- Espero muita música e diversão.  
→ Espero (VTD) [muita música e diversão (OD)]. → Muita música e diversão são esperados.
- Busco me distrair e relaxar.  
→ Busco (VTD) [me distrair e relaxar]. (OD oracional)
- Quero sucesso e felicidade.  
→ Quero (VTD) [sucesso e felicidade (OD)]. → Sucesso e felicidade são queridos. (?)  
Quero ser uma profissional de sucesso.  
→ Quero (VTD) [ser uma profissional de sucesso.] (OD oracional)



## SLIDE 28:

1. Com pronomes pessoais oblíquos tônicos.
2. Com o pronome quem, de antecedente expresso.
3. Com o nome Deus.
4. Quando estão coordenados pronome átono e substantivo.
5. Quando se utiliza um verbo transitivo direto junto de "se".
6. Com o pronome quem, sem antecedente.
7. Quando o objeto está antes do verbo.
8. Quando a preposição + objeto indica "parte".
9. Em algumas expressões idiomáticas.
10. Para evitar ambiguidade.
11. Quando o objeto direto é um pronome indefinido.

( 8 ) Comeu da minha comida, bebeu da minha bebida e ainda saiu reclamando.

( 6 ) Respeito a quem me respeita.

( 3 ) Devemos sempre louvar a Deus.

( 1 ) Não entendi nem a ele nem a ti.

( 7 ) A você não enganam.

( 2 ) Aquela era minha madrasta. Mulher a quem sempre respeitei.

( 9 ) Cumpra com o seu dever. É o que te peço.

( 4 ) Os alunos admiravam-na e ao seu caráter.

( 10 ) Matou ao leão o caçador.

( 5 ) Aos pais ama-se muito.

( 11 ) Aquele rapaz não respeita a ninguém.

8 - 6 - 3 - 1 - 7 - 2

9 - 4 - 10 - 5 - 11

## SLIDE 30:

1) Marque a alternativa cujo objeto direto preposicionado é representado por um pronome oblíquo tônico:

- a) Admiro a você e sua equipe.
- b) Agradeceram ao professor toda a turma.
- c) Apesar de todo o meu sentimento, ela não quer a mim.
- d) Ele não gosta de você.

C. Na alternativa A, "você" não é um pronome oblíquo, mas um pronome de tratamento; em B, "toda a turma" é sujeito e; em D, o complemento verbal é um objeto indireto.

2) "O homem está imerso num mundo ao qual percebe". Justifique a utilização da preposição antecedendo o objeto direto.

A preposição "a" antecedendo o pronome relativo "o qual", que realiza função de objeto direto, está sendo empregado para evitar ambiguidade. Se o período estivesse sem a preposição (O homem está imerso num mundo o qual percebe), haveria dupla possibilidade de interpretação: O mundo percebe algo ou O mundo é percebido pelo homem. Essa última interpretação é garantida com a inserção da preposição.

## SLIDE 31:

3) Marque a única alternativa na qual o termo sublinhado não represente um objeto direto preposicionado:

- a) Que chova a chuva que for necessária.
- b) Os políticos não convencem a ninguém mais.
- c) Admiro muito a todos de sua família.
- d) A mulher puxou da faca inesperadamente.

**A.** Apenas o termo sublinhado na alternativa A não representa um OD preposicionado, já que o substantivo “chuva” está sendo antecedido por um artigo, não por uma preposição. Nos demais casos, há OD preposicionados a saber: **b e c)** “convencem a ninguém” e “admiro a todos” → Quando o objeto direto é um pronome indefinido. **d)** “puxou da faca” → Em algumas expressões idiomáticas.

4) A oração a seguir apresenta ambiguidade, isto é, admite mais de uma interpretação. Demonstre de que maneira a preposição poderia desfazer tal ambiguidade: primeiro, crie situação em que o pai é convencido; depois, torne o filho o alvo do convencimento.

**Convenceu, finalmente, o pai o filho.**

Para desfazer a ambiguidade gerada na oração pela posição do verbo em relação ao seu sujeito e objeto, é possível utilizar a preposição para demonstrar quem, de fato, é convencido. Assim, temos:

- i) Convenceu, finalmente, ao pai o filho. (O filho convenceu o pai.)
- ii) Convenceu, finalmente, o pai ao filho. (O pai convenceu o filho.)

## SLIDE 41:

⇒ Essa atividade tem o objetivo de fazer com que os alunos utilizem as estratégias ensinadas até o momento para reconhecer os objetos diretos dos verbos sublinhados. Desse modo, poderão ser utilizadas as estratégias “passivização” e “perguntando ao verbo”, conforme exemplos a seguir:

- i) “é possível **reconhecer** Charlie Heaton e Natalia Dyer” → O que é que é possível reconhecer? “Charlie Heaton e Natalia Dyer” → Charlie e Natalia são reconhecidos.
- ii) “**terminamos** a temporada” → O que é que terminamos? “a temporada” → A temporada foi terminada.

⇒ Além disso, é possível encontrar no texto vários exemplos de OD oracional:

- i) “A conta que publicou as fotos ainda **disse** [que essa poderia ser uma das últimas cenas da temporada.]”
- ii) “terminamos a temporada **achando** [que o personagem estava morto.]”

OBS: Como a estratégia da substituição por ISSO ou outro nome não foi abordada ainda, não a utilizei.

⇒ Algumas estruturas verbais na voz passiva estão sublinhadas, de modo que os alunos sejam conduzidos à reflexão sobre tais estruturas.

- i) Em “elenco é visto”, por exemplo, *elenco* é sujeito paciente do verbo ver, que está na voz passiva. Caso a oração estivesse na voz ativa, tal termo seria um objeto direto. ([Paparazzis] viram o elenco.)

## SLIDES 44 A 47:

⇒ Essa atividade tem o objetivo de fazer com que os alunos utilizem as estratégias ensinadas até o momento para reconhecer os objetos diretos ORACIONAIS dos verbos sublinhados. Desse modo, poderão ser utilizadas as estratégias “perguntando ao verbo” e, principalmente, “quero ISSO”.

Uma pesquisa realizada no Reino Unido pela LGBTI Equality Network, revelou que 85% das pessoas bissexuais entrevistadas se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte de uma “comunidade bissexual. 66% afirmaram que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade LGBT, e 69% disseram que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade heterossexual.

O não – lugar das pessoas bissexuais se deve a todo esse preconceito que enfrentamos constantemente. Não somos aceitos completamente por pessoas homossexuais e nem por heterossexuais, o que faz com que seja ainda mais difícil nos organizamos e fazermos parte do movimento LGBTQIA. Além de interferir na nossa própria sexualidade, já que achamos que temos que esconder que somos bissexuais das pessoas com medo de como elas podem reagir.

- i) Uma pesquisa revelou ISSO. → que 85% das pessoas bissexuais entrevistadas se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte de uma “comunidade bissexual. (OD ORACIONAL).
- ii) 66% afirmaram ISSO. → que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade LGBT (OD ORACIONAL).
- iii) 69% disseram ISSO. → que se sentiam “apenas um pouco” ou “nem um pouco” parte da comunidade heterossexual. (OD ORACIONAL).
- iv) (...) achamos ISSO. → que temos que esconder (OD ORACIONAL).
- v) (...) esconder ISSO das pessoas. → que somos bissexuais (OD ORACIONAL).

## SLIDES 44 A 47:

⇒ Essa atividade tem o objetivo de fazer com que os alunos utilizem as estratégias ensinadas até o momento para reconhecer os objetos diretos ORACIONAIS dos verbos sublinhados. Desse modo, poderão ser utilizadas as estratégias “perguntando ao verbo” e, principalmente, “quero ISSO”.

## 7º PARÁGRAFO:

Nos Estados Unidos, o BiNetUSA, Bisexual Resource Center e Movement Advancement Project (MAP) revelou que pessoas bissexuais têm até seis vezes mais chance de esconder sua orientação sexual em relação a gays e lésbicas. E apenas 28% das e dos bissexuais afirmaram que as pessoas mais próximas sabiam sobre sua orientação sexual em comparação com 77% para homens gays e 71% para lésbicas.

- i) (...) o BiNetUSA revelou que pessoas bissexuais têm até seis vezes mais chance de esconder sua orientação sexual em relação a gays e lésbicas. (OD ORACIONAL) → o BiNetUSA revelou ISSO.
- ii) E apenas 28% das e dos bissexuais afirmaram que as pessoas mais próximas sabiam sobre sua orientação sexual em comparação com 77% para homens gays e 71% para lésbicas. (OD ORACIONAL) → 28% afirmaram ISSO.

## 10º PARÁGRAFO:

É por todos esses motivos que termos um mês de celebração da bissexualidade é tão importante: precisamos mostrar que existimos e nos fazer visíveis.

- iii) (...) precisamos mostrar que existimos (OD ORACIONAL). → precisamos mostrar ISSO.

## SLIDE 49:

⇒ Essa atividade tem o objetivo de fazer com que os alunos identifiquem o termo paciente de cada oração, de modo que o papel temático do termo seja focalizado primeiramente. Só a seguir os alunos deverão classificar sintaticamente os termos pacientes, identificando que tanto sujeito quanto objeto direto podem ser termos pacientes, a depender da voz da oração, que será classificada e exercitada posteriormente.

- 1) Nós comemoramos a data durante todo o mês de setembro.

Termo paciente: a data.

Função sintática: objeto direto.

Voz da oração: ativa.

Oração na voz passiva: A data é comemorada por nós durante todo o mês de setembro.

- 2) As demandas da população bissexual não eram ouvidas pela sociedade.

Termo paciente: As demandas da população bissexual.

Função sintática: sujeito.

Voz da oração: passiva.

Oração na voz ativa: A sociedade não ouvia as demandas da população bissexual.

- 3) Uma pesquisa foi realizada no Reino Unido pela LGBTI Equality Network.

Termo paciente: Uma pesquisa.

Função sintática: sujeito.

Voz da oração: passiva.

Oração na voz ativa: LGBTI Equality Network realizou uma pesquisa no Reino Unido.

## SLIDE 49:

- 4) Nós não somos aceitos completamente por pessoas homossexuais.

Termo paciente: Nós.

Função sintática: sujeito.

Voz da oração: passiva.

Oração na voz ativa: Pessoas homossexuais não nos aceitam completamente.

- 5) Um relatório anual feito por uma ONG americana traz análises quantitativas sobre os personagens dessa categoria.

Termo paciente: Análises quantitativas sobre os personagens dessa categoria.

Função sintática: objeto direto.

Voz da oração: ativa.

Oração na voz passiva: Análises quantitativas sobre os personagens dessa categoria são trazidas por um relatório anual feito por uma ONG americana.

## SLIDES 50 E 51:

**1) A seguir, há perguntas que exemplificam a estratégia de perguntar ao verbo. Responda-as e encontre o objeto direto dos verbos destacados.**

1. O que é que o Sol cria?  
"um triângulo com seu Sol Natal."
2. O que é que você deve aproveitar?  
"essa fase"
3. O que é que você pode encontrar?  
"um novo emprego"
4. O que é que você pode iniciar?  
"um projeto"
5. O que é que o trânsito do Sol deixa? Deixa de que forma\*?  
"o mundo" → *Deixa o mundo menos focado no eu e no agora e mais em nós.*
6. O que é que o pensamento no coletivo vai valorizar?  
"a ordem"
7. Quem é que Mercúrio ajudará?  
"te" (Mercúrio ajudará a ti)

## SLIDES 50 E 51:

**2) Agora, você é quem vai fazer as perguntas aos verbos para encontrar os objetos diretos.**

1. Trazer:  
O que é que o impacto traz? "muita energia e vontade de resolver (...)" [OD]
2. Resolver:  
O que é que terei vontade de resolver? "todas as coisas que ficaram paradas." [OD]
3. Proporcionar:  
O que é que o movimento planetário vai proporcionar? "uma guinada na vida profissional." [OD]
4. Aproveitar:  
O que é que seria bom aproveitar?  
"a energia de vitalidade" [OD]
5. Colocar:  
O que é que devo colocar [em prática]?  
"las" → ideias [OD]

**3) Qual é a função sintática do termo "as melhores decisões" na oração destacada?**

A oração destacada, "para que, no final, as melhores decisões sejam tomadas", está na voz passiva. Assim, o termo paciente "as melhores decisões" é o sujeito da oração. Caso a oração estivesse na voz ativa (Exemplo: Eu tomarei as melhores decisões.), o termo continuaria sendo paciente, com a função sintática de objeto direto.