



INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (PPGLin)
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

REGINA SILVEIRA MAIA

**TRATAMENTO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA
INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL
CENTRADA NO USO**

ACARAPE

2024

REGINA SILVEIRA MAIA

TRATAMENTO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA
INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA
NO USO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Izabel Larissa Lucena Silva

ACARAPE

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira Sistema de
Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Maia, Regina Silveira. M184t

Tratamento da transitividade verbal no livro didático: uma investigação
sob a perspectiva da linguística funcional centrada no uso / Regina
Silveira Maia. - Redenção, 2025.

172f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de
Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientadora: Prof^a Dr^a Izabel Larissa Lucena Silva.

1. Funcionalismo (Linguística). 2. Língua portuguesa -
Transitividade. 3. Material didático. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 410

REGINA SILVEIRA MAIA

TRATAMENTO DA TRANSITIVIDADE VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO: UMA
INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA
NO USO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Izabel Larissa Lucena Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Presidente UNILAB)

Prof.^a Dr.^a. Camila Peixoto

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof. Dr. Fábio Fernandes Torres

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab)

A minha mãe (in memoriam) Terezinha Silveira Freire, cuja existência foi dedicada aos filhos e em especial de 1994 a 2023 a cuidar dos meus filhos para que eu pudesse estudar e trabalhar.

AGRADECIMENTOS

À medida que mergulhamos nas intrincadas camadas da linguagem, é inevitável reconhecer a vastidão das contribuições que moldaram esta pesquisa e enriqueceram meu entendimento sobre o complexo tecido da comunicação humana. Como disse Ferdinand de Saussure, o notável linguista suíço, 'A língua é um sistema de signos que expressam ideias, e, portanto, comparável à escrita, a pintura, à dança, e a outros modos de representação'. Nesta jornada acadêmica, sou grato por ter navegado pelas correntes teóricas da linguística, sendo guiado por mentes brilhantes que desbravaram os fundamentos da linguagem. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio generoso e a orientação valiosa de mentores, colegas e amigos, cujas influências permeiam cada página deste estudo.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão às pessoas que foram fundamentais durante minha jornada acadêmica, tornando possível a realização desta dissertação.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Terezinha Freire Silveira (in memoriam) cujo apoio incondicional, amor e incentivo foram à luz constante em meu caminho. Sua força e dedicação moldaram não apenas minha trajetória acadêmica, mas também minha vida como um todo. Sem ela, nada disso seria possível.

Às luzes da minha trajetória acadêmica, não posso deixar de expressar minha mais profunda gratidão aos meus filhos, Régis Matheus Silveira Maia e Thiago Silveira Maia. Durante os anos dedicados a esta jornada, eles foram fundamentais, mesmo quando, por necessidade, tiveram que se apoiar nos cuidados amorosos da minha mãe e de outras pessoas para que eu pudesse dedicar-me aos estudos e ao trabalho simultaneamente. Seu sacrifício e compreensão são alicerces inestimáveis que sustentaram meu percurso acadêmico. Mesmo agora, na fase adulta, eles continuam a compreender e apoiar as escolhas que fiz, reconhecendo o valor do caminho que escolhi trilhar. A eles, meu eterno agradecimento por serem fontes inesgotáveis de inspiração e motivação.

Quero estender meus agradecimentos ao meu amigo Thiago Lima Lopes, cuja amizade e encorajamento foram pilares essenciais. Sua presença constante, palavras motivadoras e compartilhamento de experiências enriqueceram meu percurso acadêmico, tornando-o mais significativo e prazeroso.

Agradeço também a Lucas Martins, que acreditou em meu potencial desde o início e torceu por mim a cada conquista e desafio. Sua confiança e apoio foram motivadores cruciais, impulsionando-me a superar obstáculos e perseverar diante dos desafios.

Agradeço profundamente a Douglas Wigner pelo apoio inestimável ao longo da escrita dessa dissertação de mestrado. Sua dedicação e incentivo constantes foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Dra. Izabel Larissa Lucena Silva, expresso minha profunda gratidão. Sua orientação dedicada, conhecimento acadêmico e incentivo constante foram elementos-chave para o desenvolvimento desta dissertação. Sua capacidade de inspirar e desafiar contribuiu significativamente para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à banca examinadora pela leitura atenta, pelas valiosas observações e pelo enriquecedor diálogo que tivemos durante a defesa deste trabalho. Suas contribuições foram fundamentais para aprimorar esta pesquisa, e cada uma delas agregou grande valor ao meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Grata pela generosidade e pelo compromisso em compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Aos professores e professoras do Mestrado em Estudos da Linguagem da Unilab -MEL, que foram pacientes em nos ajudar nesse caminho curto de dois anos de mestrado. Aos meus amigos (as) do MEL: Ciciliane, Clécia, Evilane, Karine, Karoline, Hídaly, Nayara, Yuri e Mídana, nossos momentos de convivência em meio às nossas brincadeiras fizeram uma enorme diferença durante a caminhada que então parecia difícil de ser trilhada.

Por fim, dedico um agradecimento especial a Deus. Sou grato pela vida e saúde que me foram concedidas, permitindo-me embarcar nesta jornada acadêmica. Sua graça e bênçãos foram minha fonte de força e motivação ao longo de todo o processo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, meu sincero obrigado. Cada apoio, gesto amável e palavra de estímulo não passaram despercebidos e foram fundamentais para o alcance deste objetivo acadêmico.

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar, sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, o tratamento da Transitividade no material didático *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º anos), aprovada em 2020 pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para uso no Ensino Fundamental Anos Finais. Para investigar esse fenômeno linguístico em material didático, assumimos os postulados teórico-metodológicos definidos pelos estudos de Hopper e Thompson (1980) acerca da Transitividade, que é concebida, conforme esses autores, como uma propriedade de transferência de causalidade entre um Agente e um Paciente, tendo em vista dez parâmetros sintáticos e semânticos independentes. A metodologia adotada para esta pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativa. Analisamos os manuais dos professores associados aos livros didáticos selecionados, a fim de entender como as orientações pedagógicas influenciam a abordagem desse fenômeno no Livro do Aluno. Além disso, os livros didáticos destinados aos alunos são examinados com vistas a identificar como a Transitividade verbal é apresentada e abordada, considerando a linguagem utilizada, as atividades propostas e a sequência didática. Os resultados da pesquisa revelam que a Transitividade verbal é tratada, predominantemente, segundo o modelo normativo, embora no Manual do Professor seja postulado uma abordagem interacionista de linguagem para o ensino de Análise Linguística, conforme orientação dos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC. Nossas análises revelaram que o tratamento da Transitividade verbal nos livros didáticos da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º ano) limita-se a explicações metalinguísticas e à aplicação de regras normativas, como a regência verbal, sem aprofundar a reflexão sobre o uso real da língua em contextos comunicativos. Embora a Coleção apresente uma vasta coletânea de tipos de textos e de gêneros discursivos, nossa análise indica a necessidade de uma revisão na abordagem didática, visando a tornar o ensino de gramática mais alinhado com o uso efetivo da linguagem.

Palavras-chaves: Linguística Funcional Centrada no Uso, Transitividade, material didático *Tecendo Linguagens*, análise linguística, ensino de gramática.

ABSTRACT

This research aims to analyze the treatment of Transitivity in the Tecendo Linguagens textbooks (6th to 9th grades) from the perspective of Usage-Based Functional Linguistics. The collection, approved in 2020 by the National Textbook and Educational Material Program (PNLD) for use in middle school, was selected for investigation. The theoretical framework follows the studies of Hopper and Thompson (1980), who define Transitivity as a property involving the transfer of causality between an Agent and a Patient, considering ten independent syntactic and semantic parameters. The research adopts a qualitative-interpretative methodology. Teacher manuals were analyzed to understand how pedagogical guidelines influence the approach to this phenomenon in the student textbooks. Additionally, the textbooks were examined to identify how verbal Transitivity is presented and explored, focusing on language use, proposed activities, and the didactic sequence. The results reveal that verbal Transitivity is predominantly addressed through a normative model, even though the Teacher's Manual advocates an interactionist approach to teaching Linguistic Analysis, aligned with official documents such as the PCNs and the BNCC. Our analysis revealed that the treatment of verbal Transitivity in the Tecendo Linguagens collection (6th to 9th grades) is limited to metalinguistic explanations and prescriptive rules, such as verbal regency, without fostering deeper reflection on real language use in communicative contexts. Despite the collection offering a wide range of text types and discourse genres, the findings suggest the need for a revision in the didactic approach to better align grammar teaching with actual language use.

Keywords: Usage-Based Functional Linguistics, Transitivity, Tecendo Linguagens textbooks, linguistic analysis, grammar teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sumário do Livro Didático do Professor do 6º ano	81
Figura 2 - Orientações em formato U – Coleção TL.....	84
Figura 3 - Quadro explicativo TL.....	85
Figura 4 - Atividade 1.....	96
Figura 5 - Atividade 2.....	97
Figura 6 - Atividade 3.....	98
Figura 7 - Orientações ao Professor 1	99
Figura 8 - Atividade 4.....	102
Figura 9 - Orientações ao Professor 2	105
Figura 10 - Atividade 5.....	105
Figura 11 - Orientações ao Professor 3	106
Figura 12 - Livro do Aluno 7º	108
Figura 13 - Livro do Aluno 7º	110
Figura 14 - Livro do aluno 7º ano.....	111
Figura 15 - Livro do aluno 7º ano.....	113
Figura 16 - Livro do aluno 7º ano.....	115
Figura 17 - Livro do aluno 7º ano.....	117
Figura 18 - Livro do aluno do 7º ano.....	119
Figura 19 - Livro do aluno do 7º ano.....	120
Figura 20 - Livro do aluno 7º ano.....	121
Figura 21 - Manual do Professor 7º ano	122
Figura 22 - Livro do aluno.....	123
Figura 23 - Livro do aluno do 8º ano.....	126
Figura 24 - Manual do professor do 8º ano	127
Figura 25 - Livro do aluno.....	128
Figura 26 - Livro do aluno.....	129
Figura 27 - Livro do aluno 8º ano.....	132
Figura 28 - Livro do aluno 8º ano.....	134
Figura 29 - Livro do aluno 8º ano.....	135
Figura 30 - Livro do aluno do 8º ano.....	138
Figura 31 - Livro do aluno do 9º ano.....	141

Figura 32 - Manual do professor 9º ano	145
Figura 33 - Livro do aluno 9º ano.....	147
Figura 34 - Texto 1 – Oração transitiva prototípica	151
Figura 35 - Texto 2 – Tipos de Processos dinâmicos e não dinâmicos.....	154
Figura 36 - Texto 3 – Uso metafórico da linguagem e transitividade	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CG - Competência Geral de Linguagens

CLP - Competência Específica de Língua Portuguesa

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT - Gramática Tradicional

INL – Instituto Nacional do Livro

LFCU - Linguística Funcional Centrada no Uso

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

TV - Transitividade Verbal

VT - Verbos Transitivos

VTI - Verbos Intransitivos

MP – Manual do Professor

LA – Livro do Aluno

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Histórico do Programa do Livro Didático	33
Tabela 2 - Gramática, Análise Linguística e Semiótica	43
Tabela 3 - Transitividade na Tradição Gramatical	65
Tabela 4 - Parâmetros de Transitividade segundo Hopper e Thompson (1980)	66
Tabela 5 - Definições de Figura e Fundo.....	72
Tabela 6 - Dados dos Materiais do Corpus.....	79
Tabela 7 - Quadro Explicativo TL.....	88
Tabela 8 - Quadro síntese verbos dinâmicos e não dinâmicos	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	24
2.1	Histórico do livro didático no Brasil	25
2.1.1	Programa Nacional do Livro Didático	33
2.2	Breve consideração acerca dos PCN e da BNCC sobre o ensino de Análise Linguística/Semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental	39
2.3	Concepções de linguagem, concepções de gramática e tipos de ensino de língua	47
2.4	Síntese conclusiva	52
3	PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO .	53
3.1	Conceitos fundamentais da Linguística Funcional Centrada no Uso	53
3.2	Aproximações teóricas e contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para o ensino de Análise Linguística/Semiótica na Educação Básica	56
3.3	Transitividade	59
3.3.1	Transitividade na Gramática Tradicional	60
3.3.2	Transitividade na Linguística Funcional Centrada no Uso: a visão de Hopper e Thompson (1980)	66
3.3.3	Contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para a análise do tratamento da Transitividade no livro didático da Educação básica	73
3.4	Síntese conclusiva	75
4	METODOLOGIA	77
4.1	Natureza da Pesquisa	77
4.2	Caracterização do corpus da pesquisa	78
4.3	Etapas da pesquisa e categorias de análise	89
4.4	Síntese conclusiva	91
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
5.1	Concepções de linguagem e de gramática na coleção Tecendo Linguagens dos Anos Finais do Ensino Fundamental: cotejo entre Manual do Professor e Livro Didático do Aluno	93

5.2	Tratamento dos aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade na coleção Tecendo Linguagens Anos Finais do Ensino Fundamental	107
5.3	Propostas metodológicas para o tratamento da Transitividade na abordagem da LFCU em consonância com as habilidades e competências previstas na BNCC	148
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o português como língua materna, nas últimas décadas, vem sendo objeto de constantes debates, resultantes da construção de documentos que norteiam a educação no Brasil, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Todavia, observamos que, apesar da elaboração dessas diretrizes norteadoras, a realidade nas salas de aulas ainda é motivo de incerteza para alguns docentes, no que diz respeito a um encaminhamento mais assertivo em relação ao tratamento dado à análise gramatical na prática pedagógica no ensino da língua materna.

Neves (2004), em sua obra *“Que gramática estudar na Escola?”*, traz uma importante reflexão sobre o papel da escola como espaço de orientação do “bom uso” linguístico e promotora do exercício reflexivo acerca da língua (e de seus usos). A autora escreve que a escola é reconhecidamente o espaço institucional mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática (Neves, 2003, p.13).

Já Antunes (2003) alerta que a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática na escola, mas discernir sobre o foco desse ensino. Para a autora, a gramática existe em função do uso que os falantes/escritores fazem dela. Ou seja, Antunes defende que o objeto de ensino da gramática deve ser as regularidades de uso da língua nos mais variados contextos de textos orais e escritos. Assim, entendemos que a finalidade do estudo da gramática são os padrões de uso da língua, ou seja, sua aplicabilidade e funcionalidade na construção de atos sociais da comunicação verbal, do “aqui” e do “agora”.

Ainda segundo Antunes (2003), isso pode ter ligação com a descrença que alguns professores revelam com relação à teoria, como se “teoria” e “prática” não fossem interdependentes. Na verdade, a autora nos alerta de que não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos consistentes.

Levando em conta as considerações dessas autoras, esta investigação tem como foco o tratamento da Transitividade no livro didático de língua portuguesa. Ao abordar a Transitividade Verbal nos materiais didáticos, buscamos verificar se a Transitividade no livro didático é vista como um mecanismo que atende apenas a requisitos normativos da língua ou

se é considerada como um meio linguístico de expressão para o cumprimento de finalidades textual-discursivas no uso da comunicação efetiva.

Sob esse âmbito, desenvolvemos nossa pesquisa sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que postula uma relação indissociável entre gramática, cognição e discurso. Considerando essa perspectiva, assumimos que a Transitividade é um fenômeno sintático-semântico relacionado a toda oração, e não somente ao verbo como item lexical isolado (Hopper; Thompson, 1980).

Dentro desse contexto, este trabalho busca fornecer pistas e indicações sobre a abordagem da Transitividade Verbal no livro didático dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que, na nossa visão, tem impacto no “que-fazer” pedagógico do professor, já que o livro didático constitui o material a partir do qual a prática pedagógica é assentada, e, em muitos casos, o único material de apoio de professores e alunos da rede pública de ensino. Escolhemos fazer um recorte e dedicar nossa pesquisa à investigação do fenômeno da Transitividade na coleção “*Tecendo Linguagens*”, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, aprovada e adotada pelo PNLD em 2020, ano em que a seleção das obras didáticas para o Ensino Fundamental foi realizada, pela primeira vez, sob a vigência da BNCC.

Pesquisas como as de Miranda (2016) e Valilli (2022) já colaboram com uma análise da Transitividade na perspectiva funcionalista. Valilli (2022) investiga, sob a perspectiva de Hopper e Thompson (1980), o tratamento concedido ao fenômeno da Transitividade em três coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para uso no Ensino Fundamental Anos Finais e, portanto, presentes no Guia do livro didático do PNLD 2020. Com este estudo, a pesquisadora observou que os livros didáticos analisados seguem uma abordagem tradicional no que diz respeito ao tratamento da Transitividade, embora o Manual do Professor esteja em consonância com as orientações e as diretrizes estabelecidas pelos critérios avaliativos do PNLD que se baseiam na BNCC.

Já pesquisa de Miranda (2016), que segue a orientação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Linguística Aplicada, tem como objetivo principal investigar como as atividades de produção textual do livro “Ser Protagonista” são construídas e se tais atividades seguem as orientações dos documentos oficiais. Como objetivo secundário, a pesquisadora analisa a Transitividade, que, na visão da LSF, está relacionada à metafunção ideacional da linguagem por meio da qual representamos nossas experiências no mundo. Segundo a pesquisadora, os tipos de processos envolvidos nas orações das atividades de produção textual são predominantemente processos materiais e mentais, com a recorrência de perguntas objetivas e diretas.

A exemplo de tais pesquisas que têm contribuído com a investigação da Transitividade em livros didáticos, nossa investigação, diferentemente das citadas, analisa a coleção *Tecendo Linguagens*; ademais, busca fornecer “caminhos” possíveis para o tratamento da Transitividade numa abordagem pautada no uso linguístico, sem perder de vista o rico material textual disponibilizado na referida coleção. Com a abordagem da Transitividade dentro da coleção, no ensino de análise sintática, nos anos finais do Ensino Fundamental.

A motivação para esta pesquisa resulta da nossa prática pedagógica, enquanto professora de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Escola Capitão Antonio Joaquim, localizada no distrito de Vazantes, na cidade de Aracoiaba-Ce, como, também, da experiência como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, Anos Finais, exercendo importante papel como mediadora e representante da escola nas instâncias decisórias em que o currículo e o material didático são alvo de discussão.

A prática como professora de Língua Portuguesa e hoje como coordenadora dos Anos Finais, aliada à familiaridade com o ensino de sintaxe, faz a pesquisadora deste trabalho observar que, embora as atividades propostas acerca da Transitividade partam do texto, o foco das questões ainda está muito voltado para o estudo da metalinguagem e da classificação das unidades linguísticas, o que leva alguns alunos a demonstrar dificuldades em compreender o que está sendo proposto na atividade. Ademais, esse tipo de atividade tradicional de gramática gera no aluno questionamentos quanto à sua utilidade prática, como, por exemplo, para o desenvolvimento/ampliação de habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, objetivamos, de modo geral, analisar, sob a abordagem da LFCU, o tratamento dado à Transitividade nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (6º aos 9º anos), com vistas a contribuir com a reflexão acerca do papel da Transitividade Verbal nas aulas de gramática e sua relação com o real funcionamento da língua materna.

Levando em conta o objetivo geral da pesquisa, procuramos, em primeiro lugar, responder ao seguinte questionamento geral: como se dá o tratamento da Transitividade na coleção *Tecendo Linguagens* (6º aos 9º anos)? Como hipótese a este questionamento, acreditamos que o tratamento da Transitividade nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º ano) está pautado essencialmente na abordagem tradicional, com foco na metalinguagem e na memorização de regras e conteúdos, havendo, em momentos pontuais dos livros, reflexões de natureza mais produtiva, em que os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade são explorados como meios de linguísticos de expressão dos sentidos e efeitos de sentido pretendidos no texto.

Como objetivos específicos, visamos a: verificar em que medida as concepções de linguagem e de gramática assumidas no Manual do Professor se efetivam no Livro Didático do Aluno da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º); investigar em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram a Transitividade como fenômeno sintático-semântico correlato de fatores cognitivos e semânticos; verificar em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram a Transitividade como um fator textual-discursivo ligado ao relevo discursivo e ao propósito comunicativo do texto; comparar o tratamento e a metalinguagem acerca do fenômeno da Transitividade Verbal nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º), verificando seu grau de complexidade cognitiva e estrutural em decorrência do ano escolar a que se destina cada livro; Propor estratégias metodológicas para o ensino de transitividade verbal fundamentadas na abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), como fenômeno semântico e textual-discursivo, tendo em vista o material textual disponível na coleção *Tecendo Linguagens*.

Tendo em vista os objetivos elencados, analisamos a Transitividade a partir dos pressupostos de Hopper e Thompson (1980), aplicados aos textos propostos na coleção em análise. Como já dissemos do ponto de vista teórico-metodológico, fundamentamo-nos na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Essa abordagem funcionalista entende a língua não como uma entidade arbitrária, no sentido de Saussure (1969), mas como um sistema adaptativo, sujeito às pressões cognitivas e comunicativas, originadas no evento comunicativo.

Como dito, optamos do ponto de vista da abordagem teórico-metodológica, adotar os postulados da LFCU, pois essa abordagem pode, por sua base cognitiva e discursiva, contribuir para a compreensão do processo de Transitividade verbal, pois, Hopper e Thompson (1980) consideram a Transitividade não como uma propriedade intrínseca do verbo enquanto item lexical, mas como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração.

Tendo em vista tais objetivos específicos, esta pesquisa busca responder aos seguintes questionamentos específicos em que medida as concepções de linguagem e de gramática assumidas no Manual do Professor se efetivam empiricamente no Livro Didático do Aluno da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º)? Em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram empiricamente os aspectos sintático-semânticos da Transitividade como correlatos de fatores cognitivos e semânticos? Em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram a Transitividade como um fator textual-discursivo ligado ao relevo discursivo e ao propósito

comunicativo do texto? Em que medida o tratamento e a metalinguagem acerca do fenômeno da Transitividade Verbal nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) variam em termos do grau de complexidade cognitiva e estrutural em decorrência do ano escolar a que se destina cada livro? Que propostas didáticas podem ser sugeridas para o fenômeno da Transitividade Verbal a partir do material textual disponível nos livros da coleção *Tecendo Linguagens*, considerando-se uma abordagem produtiva de ensino de gramática em consonância com as habilidades e as competências previstas na BNCC?

Com este estudo, não temos a pretensão de apontar “erros” com relação ao livro didático escolhido como *corpus* da pesquisa, uma vez que todos os livros aprovados pelo FNDE são analisados por profissionais com vasta experiência e com base em critérios bem fundamentados e consistentes definidos pelo PNLD. Nosso intuito é, na verdade, contribuir com a discussão acerca do tratamento da gramática no principal material didático utilizado pelo (a) professor (a) em sala de aula, fornecendo parâmetros e dados empíricos para auxiliar docentes de língua materna na escolha do livro didático de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, na “adaptação” desse material a partir de um planejamento mais produtivo e contextualizado das questões de análise linguística (com foco na Transitividade verbal) tendo em vista o rico material textual disponível nos livros.

Organizamos o conteúdo da nossa pesquisa da seguinte maneira: Além desta Introdução, em que apresentamos os objetivos da pesquisa e a base teórico-metodológico em que ela se enquadra, apontando sua relevância científica, no segundo capítulo, discorremos sobre o ensino de análise linguística/semiótica nos livros didáticos de Língua Portuguesa, percorrendo todo o histórico do livro didático no Brasil e do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Escolar (PNLD), tratando dos dois documentos oficiais que embasam os currículos escolares em âmbito nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do exame do PNLD.

No terceiro capítulo, apresentamos a Transitividade na visão da Linguística Funcional Centrada no Uso, discutindo os aspectos teóricos que caracterizam esse fenômeno linguístico e as propriedades sintático-semânticas que definem os complementos verbais, estabelecendo uma contraparte com a abordagem da Transitividade na gramática tradicional.

A seguir, apresentamos o quarto capítulo, no qual descrevemos o percurso metodológico adotado. Este capítulo abrange as etapas que seguimos para a realização da análise de nosso corpus, iniciando com a revisão bibliográfica e culminando na análise detalhada do mesmo.

No capítulo de análise, apresentamos os resultados de nossa análise na coleção didática *Tecendo Linguagens*, 6º ao 9º ano, procurando verificar em que medida as propostas de

atividades de análise linguística que abordam o fenômeno da Transitividade contribuem para um ensino produtivo de língua. É importante ressaltar que, ao final de cada capítulo, apresentamos sínteses conclusivas acerca do que é discutido. Por fim, no último capítulo, apresentamos nossas considerações finais.

2 LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

O livro didático tem desempenhado um papel crucial no ensino de análise linguística e semiótica, servindo como um dos principais instrumentos de apoio para professores e estudantes. Ele não apenas organiza e sistematiza o conteúdo, mas também direciona as práticas pedagógicas que envolvem o estudo da língua e dos seus elementos constitutivos. Contudo, a forma como esses aspectos são abordados no material didático nem sempre atende às demandas de uma abordagem mais contextualizada e reflexiva, especialmente no que tange à análise crítica dos elementos linguísticos e semióticos presentes nos textos. Diante disso, é essencial avaliar até que ponto os livros didáticos oferecem ferramentas que auxiliam na compreensão profunda da linguagem como um fenômeno dinâmico, social e interativo, promovendo práticas que favoreçam a construção de sentido e o desenvolvimento de uma leitura crítica.

É frequente pensarmos na diversidade de atividades pedagógicas que podem ser realizadas pelo docente, nesse âmbito, e é de se esperar que os professores utilizem o livro didático como recurso didático-pedagógico essencial para o desenvolvimento de suas aulas.

Ainda que o livro didático seja de suma importância, existem conflitos em relação ao seu uso em sala de aula, no que se refere aos principais atores do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos). Em alguns casos, esses desacordos são provenientes da formação que esses professores receberam ao longo de sua carreira acadêmica. Neste cenário, incluímos os discentes que são constantemente desmotivados com os exercícios repetitivos e mecânicos e o excesso de cópias sem sentido, sem objetivos claros e consistentes.

O cenário fica mais preocupante quando analisamos especificamente as atividades propostas para o eixo de Análise Linguística/Semiótica, inseridas no livro didático de Língua Portuguesa, foco principal de nossa pesquisa.

O livro didático ocupa um lugar central no ensino de Língua Portuguesa, desempenhando um papel fundamental na mediação entre o conhecimento sistematizado e os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ele não apenas organiza os conteúdos de forma didática, mas também oferece subsídios para o trabalho docente e recursos que favorecem a construção de competências linguísticas, textuais e discursivas pelos alunos. Por ser amplamente utilizado nas escolas brasileiras, sobretudo em contextos de ensino público, o livro didático assume uma função estratégica na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção da equidade educacional, contribuindo diretamente para o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes.

Dito isto, trataremos, neste capítulo, acerca do histórico do livro didático no Brasil, destacaremos os avanços na política de distribuição, mas considerando a importância desse material didático pedagógico para a formação intelectual e cultural de crianças, adolescentes e jovens em nosso país.

Posteriormente, trataremos das concepções de linguagem, de gramática e faremos breves considerações sobre o que os PCNs e a BNCC preconizam acerca do ensino de Análise Linguística/Semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1 Histórico do livro didático no Brasil

Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental no cenário educacional brasileiro, sendo amplamente utilizados em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Sua presença é marcante nas salas de aula, influenciando diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Para compreendermos melhor a evolução e o contexto histórico desses materiais no Brasil é essencial examinarmos sua trajetória desde o início da educação formal no país até os dias atuais.

De acordo com Silva (2024), com o início do Período Imperial por volta de 1820, o uso do manual escolar representa um marco significativo na evolução do sistema educacional do país. O registro histórico revela que a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, desencadeou um processo de reforma e modernização em diversas áreas, incluindo a educação. Nesse contexto, emergiu uma preocupação em estabelecer instituições educacionais que atendessem às demandas da colônia.

A necessidade de estruturar um sistema educacional sólido e acessível levou à introdução progressiva do livro didático como ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, esses materiais foram utilizados para suprir a demanda por conhecimento básico em disciplinas fundamentais, como língua portuguesa, matemática e história, visando à formação de uma população mais instruída e apta a contribuir para o desenvolvimento do país.

Nesse contexto, os primeiros registros de manuais didáticos são associados à influência europeia, especialmente de Portugal. Estes materiais, muitas vezes importados, foram utilizados como ferramentas de ensino nas primeiras escolas que surgiram no país, contribuindo para a disseminação do conhecimento entre a elite e os segmentos mais privilegiados da sociedade.

Durante o Período Imperial, especialmente a partir do Segundo Reinado (1840-1889), houve um impulso significativo na utilização de livros didáticos como parte das políticas educacionais do governo. Isso se deu em grande parte devido aos esforços para promover uma identidade nacional coesa e para expandir a instrução pública. A criação de escolas primárias e a implementação de programas de educação foram parte integrante desse processo, e os livros didáticos desempenharam um papel crucial na disseminação do conhecimento e na padronização do currículo escolar. No entanto, a utilização de materiais didáticos estrangeiros, especialmente aqueles produzidos pelas antigas metrópoles coloniais, pode ter contribuído para a manutenção de uma mentalidade de dependência intelectual e cultural. (SCHWARCZ, 2015, P. 282)

Os materiais didáticos provenientes de França e Portugal muitas vezes refletiam uma visão eurocêntrica do mundo, enfatizando os feitos e as conquistas das potências coloniais em detrimento das contribuições e experiências dos povos colonizados, como é o caso do Brasil. Isso poderia perpetuar uma narrativa de inferioridade cultural e civilizacional entre os brasileiros, minando os esforços de construção de uma consciência nacional forte e autônoma (CHOPPIN, 2002).

No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse o caráter intrínseco de atender às demandas do professor, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele.

No entanto, foi somente no século XX que os livros didáticos adquiriram uma relevância ainda maior, à medida que a educação se tornou um direito universal e obrigatório. Nesse contexto, os livros didáticos não apenas se consolidaram como instrumentos de ensino, mas também como veículos de difusão de ideologias e valores culturais. O principal método de ensino adotado advindo do século anterior era o método analítico, que tinha como característica principal a utilização de cartilha, no entanto não era a obra didática principal, como postula Bittencourt (1993 p. 65): “No curso elementar, entretanto, a obra didática que passou a ser considerada como fundamental, capaz de induzir e formar “o espírito” dos meninos, foi o livro de leitura.”

A consolidação do livro didático como instrumento pedagógico no Brasil ocorreu nas primeiras décadas do século XX, em virtude das políticas educacionais mais estruturadas e do envolvimento governamental na produção e distribuição desses materiais. Em 1929, foi fundado o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pela seleção, pela criação e pela disseminação de livros didáticos em todo o território nacional.

Em 1938, Gustavo Capanema ocupava a pasta como Ministro da Saúde e Educação. Neste período, ele cria um decreto-lei com o objetivo de a partir daquela data supervisionar a produção do material didático, pois o governo pretendia regulamentar e monitorar de perto as matérias dos materiais didáticos para garantir que estivessem alinhados com as políticas e as visões educacionais oficiais da época. (MENEZES ET AL, 2001. P. 12)

Ferreira (2008, p.38) esclarece que o Ministério da Educação e Saúde, através de seu representante Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu ao então presidente Getúlio Vargas a criação de um decreto-lei com o objetivo de estabelecer um controle mais rigoroso sobre o conteúdo dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. Ao criar uma comissão e exigir a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde para a adoção de livros didáticos, o governo buscava assegurar que o material didático utilizado estivesse alinhado com as diretrizes educacionais e ideológicas estabelecidas pelo Estado na época. Isso garantiria que os livros didáticos refletissem os valores, as políticas e as visões educacionais oficiais, contribuindo para a disseminação dessas ideias entre os estudantes.

Ao longo das décadas, o livro didático no Brasil foi sujeito a diversas mudanças, refletindo não apenas os avanços na ciência da educação e da didática, mas também as transformações sociais, políticas e econômicas do país. A incorporação de novas tecnologias, a diversificação dos conteúdos e a busca por uma abordagem mais inclusiva e interdisciplinar são alguns dos aspectos que marcaram a evolução dos materiais didáticos até os dias atuais.

No período do regime militar (1964-1985), o livro didático tornou-se uma ferramenta de propaganda ideológica, com a imposição de conteúdos alinhados aos valores do regime. Sob o governo autoritário, os livros didáticos foram utilizados como ferramentas de controle social e legitimação do poder estabelecido. Muitos desses materiais didáticos promoviam uma visão ufanista da história do Brasil, destacando supostas conquistas e glorificando o papel das Forças Armadas. (HORTA. 1982)

Nesse período, os manuais didáticos foram sujeitos a restrições significativas, decorrente de imposições estabelecidas pela censura:

A questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequência[sic], sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. (MIRANDA, 2004)

No entanto, com o início da redemocratização, nos anos de 1980, houve uma onda de renovação no campo editorial, com a diversificação de conteúdos e a valorização da pluralidade cultural e étnica do país. Esse período foi marcado por um retorno à liberdade de expressão e pela busca por uma educação mais democrática e inclusiva. Teóricos como Pierre Bourdieu contribuíram para a compreensão dos mecanismos de reprodução social presentes na educação, destacando a importância de se questionar as desigualdades de acesso ao conhecimento e as formas de dominação simbólica presentes nos livros didáticos.

Atualmente, temos como política principal o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que foi criado em 2004. Este programa tem como objetivo fornecer livros didáticos específicos para os estudantes do ensino médio. Assim como o PNLD, o PNLEM visa garantir o acesso dos estudantes a materiais didáticos de qualidade que estejam alinhados com os currículos escolares com diretrizes educacionais estabelecidas pelo governo federal.

Ademais, temos, ainda, o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que foi criado em 2007. Este programa é voltado para a alfabetização de jovens e adultos que estão fora da faixa etária considerada padrão para a educação formal. O PNLA busca disponibilizar materiais didáticos adequados para auxiliar no processo de alfabetização e educação básica desse público, visando reduzir os índices de analfabetismo e promover a inclusão educacional. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997, foi criado com o objetivo de promover o acesso à leitura e incentivar o desenvolvimento da cultura e do conhecimento nas escolas públicas brasileiras. Por meio deste programa, as instituições de ensino recebem um acervo de livros para compor suas bibliotecas, abrangendo diferentes gêneros literários e temas, proporcionando aos alunos e professores um ambiente propício para a formação de leitores críticos e autônomos. O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), teve seu início em 2005 e tem como finalidade fornecer material didático específico para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados em escolas públicas. Este programa visa suprir as necessidades educacionais desse público, oferecendo materiais didáticos que se adequem às suas características, experiências e demandas, auxiliando no processo de aprendizagem e inserção social desses estudantes. E o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), idealizado em 2012, foi criado com o intuito de atender às especificidades das escolas localizadas em áreas rurais e do campo, oferecendo materiais didáticos adequados às realidades e contextos dessas comunidades. O programa visa promover a valorização da educação no campo, proporcionando recursos educacionais que considerem as particularidades

e necessidades dos alunos e professores que vivem e atuam nesses espaços, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação rural no Brasil.

Segundo Alain Choppin (2002), o maior desafio para a elaboração dos manuais didáticos está relacionado à necessidade de atualização contínua do material em face das rápidas mudanças sociais e tecnológicas. Os progressos tecnológicos têm alterado não apenas os métodos de acesso à informação, mas também os paradigmas do processo de aprendizagem e ensino. Além disso, a ascensão da digitalização na educação suscita indagações acerca do destino do livro didático impresso e a necessidade de adaptação a novos modelos de produção e distribuição de recursos educacionais, o que tem relação com transformações mais amplas na sociedade e na política do país.

No que diz respeito ao desenvolvimento do livro didático de língua portuguesa, compreendemos que ele desempenha um papel central no contexto da educação brasileira, figurando como um dos pilares fundamentais no processo de alfabetização e no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. A trajetória histórica desse material não apenas espelha a evolução do ensino da língua no país, mas também registra as transformações no âmbito da linguística, da pedagogia e da produção editorial, evidenciando a estreita relação entre o seu conteúdo e os avanços nessas áreas do conhecimento.

Os primórdios do livro didático de língua portuguesa no Brasil remontam aos primeiros esforços de colonização e catequese, quando manuais de gramática e catecismos eram utilizados pelos jesuítas para ensinar a língua aos povos indígenas e difundir os preceitos da fé católica; nesse período, predominavam obras importadas de Portugal, conforme Bittencourt (1993, p. 62) esclarece:

Para o estudo de gramática predominavam os autores portugueses e livros franceses para as demais áreas. O incentivo para obras nacionais foi quase inexistente, limitando-se às matérias como Geografia e História do Brasil. A gramática e a literatura nacionais foram introduzidas com certa relutância no final do século, mas restringiam-se a livros de autores portugueses mais dedicados à produção de obras dessa natureza (BITTENCOURT, 1993, p. 62).

Silva Ota (2009 *apud* BEZERRA, 2001, p 25) destaca a mudança de paradigma no ensino da língua portuguesa no decorrer do tempo. Nos anos de 1960, a concepção de texto limitava-se principalmente ao texto literário, com foco na expressão do belo. Nesse contexto, os estudantes eram encorajados a imitar os modelos consagrados de escrita, refletindo uma abordagem mais tradicional e centrada na literatura.

Destaca-se, também, um pouco antes da década de 1960, a instituição da Nomenclatura Gramatical Brasileira, por meio da Portaria Ministerial nº 36 de 28 de janeiro de 1957, que teve por objetivo decretar uma uniformização da nomenclatura gramatical para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas no Brasil. Tal portaria, que tem poder normativo, orienta a divisão e a classificação das classes, das categorias e das funções gramaticais nas gramáticas e nos manuais de Língua Portuguesa até os dias de hoje.

Ainda de acordo com Bezerra (2001), a introdução de elementos como interpretação de texto, redação e vocabulário nos LDs representa uma ampliação do conceito de texto, reconhecendo a importância de diversos tipos de textos além do literário. Essa mudança sugere uma abordagem mais abrangente e contemporânea do ensino da língua portuguesa, que visa desenvolver habilidades de compreensão, expressão e análise textual em um contexto mais diversificado e relevante para a vida cotidiana dos alunos.

Conforme Silva Ota (2009), nos anos 70, a influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação levou a uma ampliação da concepção de texto nos LDs. Além dos textos literários tradicionais, começaram a ser incluídos também textos jornalísticos e histórias em quadrinhos. Essa expansão reflete uma abordagem mais diversificada em relação aos tipos de textos considerados relevantes para a educação em língua portuguesa, reconhecendo a importância de diferentes formas de comunicação textual na sociedade.

Contudo, durante esse período, houve uma ênfase excessiva nos elementos da comunicação, como emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente. Essa abordagem parece ter sido dominante até a metade dos anos 80. Essa ênfase nos elementos da comunicação pode ter sido uma tentativa de compreender o texto principalmente sob uma perspectiva comunicativa, analisando como a mensagem é transmitida e recebida.

A partir de meados dos anos 80, no entanto, essa concepção começa a competir com uma abordagem mais pragmática do texto. Essa nova perspectiva considera critérios como coerência, coesão, situacionalidade, normatividade, aceitabilidade, entre outros. Esses critérios refletem uma compreensão mais ampla e contextualizada do texto, levando em conta não apenas sua estrutura e aspectos comunicativos, mas também seu uso prático e sua adequação ao contexto de uso.

Segundo Silva Ota (2009), a partir dos estudos de Bakhtin, (1997), percebeu-se que os textos orais e escritos que são produzidos e que servem como meio de interação social são organizados em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os chamados gêneros textuais. Essa compreensão implica que os textos têm certas convenções e padrões

reconhecíveis que os tornam identificáveis como pertencentes a um determinado gênero (como artigos acadêmicos, entrevistas, cartas etc.).

Dessa forma, as atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem de textos devem ser orientadas a partir dessa concepção de gêneros textuais. Isso significa que os educadores devem considerar não apenas aspectos como gramática e estrutura textual, mas também as características específicas dos gêneros textuais nos quais os estudantes estão trabalhando. Essa abordagem ajuda a contextualizar a aprendizagem da linguagem dentro das práticas sociais e comunicativas reais, tornando-a mais relevante e significativa para os discentes.

A partir desses estudos, há uma mudança de foco, em que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa passa a se concentrar no texto em sua função social. Isso implica em considerar as características específicas de cada gênero textual e como eles são utilizados em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, o material didático de língua portuguesa passa a direcionar seu foco para essa abordagem centrada no texto em sua função social. Teoricamente, isso significa que o conteúdo do livro didático deve ser projetado para refletir e engajar os estudantes com os gêneros textuais que são relevantes para suas vidas cotidianas e para a sociedade em que estão inseridos.

Outro campo de conhecimento que muito tem contribuído para elaboração de materiais didáticos de LP mais contextualizados e coerentes com a realidade linguística do Brasil é a Sociolinguística. Os estudos sociolinguísticos enfatizam a importância de compreender como a linguagem é usada e a interpretada em situações reais de interação, levando em conta os interesses e necessidades das diversas comunidades linguísticas.¹

Essas incorporações teóricas dos estudos linguístico do texto e da relação língua e sociedade sugerem uma abordagem mais dinâmica e contextualizada no ensino da língua portuguesa, que busca conectar a aprendizagem da linguagem com a prática social e comunicativa dos alunos. Essa interpretação enfatiza a importância de tornar o ensino de língua portuguesa mais significativo e relevante para os alunos, levando em conta o contexto sociocultural em que vivem.

Todavia, em relação à prática pedagógica no que diz respeito à utilização do LD em sala, Antunes alerta que

¹ Embora a sociolinguística não seja o foco central desta pesquisa, é citada aqui devido aos avanços nos estudos da linguagem e sua contribuição para o processo de conteúdo nos livros didáticos. A inclusão desses avanços busca enriquecer a compreensão do contexto linguístico em que a pesquisa se insere, destacando a relevância das contribuições sociolinguísticas para o campo educacional.

um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. (ANTUNES, 2003, p. 19)

Antunes destaca a persistência de uma prática pedagógica no ensino da língua portuguesa que é caracterizada pela abordagem reducionista no estudo da palavra e da frase, desvinculadas de seus contextos mais amplos. Antunes argumenta que, mesmo nos níveis iniciais de ensino, como o Ensino Fundamental, ainda é comum encontrar métodos que enfatizam apenas aspectos isolados da linguagem, sem considerar a sua aplicação em situações reais de comunicação.

Quando a autora menciona a “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”, a autora está criticando uma abordagem que se concentra apenas na análise isolada de elementos linguísticos, como vocabulário e estrutura gramatical, sem levar em conta o contexto em que esses elementos são utilizados. Essa prática pode levar os alunos a memorizarem regras gramaticais e definições de palavras sem compreenderem sua aplicação em diferentes contextos comunicativos.

Para Azevedo et al. (2020) atualmente, o livro didático de língua portuguesa enfrenta desafios semelhantes aos do ensino em geral, como a necessidade de atualização constante frente às mudanças linguísticas e culturais, a integração de recursos multimidiáticos e digitais, e a promoção de uma abordagem crítica e reflexiva da língua. Além disso, questões relacionadas à diversidade linguística e cultural do país têm levantado debates sobre a representatividade e a inclusão de variedades do português nos materiais didáticos.

Em resposta a esses desafios, observa-se uma tendência crescente de utilização de tecnologias digitais no ensino da língua portuguesa, como *softwares* de correção gramatical, aplicativos de aprendizagem móvel e plataformas *on-line* de interação e produção textual. Essas ferramentas permitem uma maior personalização do ensino, adaptando-se às necessidades e aos interesses individuais dos estudantes, além de proporcionar um acesso mais democrático aos materiais educacionais, independentemente de barreiras geográficas ou socioeconômicas.

No entanto, apesar dos avanços e inovações, persistem desafios significativos a serem enfrentados, como a formação adequada de professores, a garantia de acesso equitativo a recursos tecnológicos e a superação de desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso ao ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, é fundamental o engajamento de diferentes

atores da sociedade, incluindo governos, instituições de ensino, editoras, sociedade civil e comunidade acadêmica, na busca por soluções efetivas e inclusivas para os desafios do ensino da língua no Brasil.

2.1.1 Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 durante o processo de redemocratização do Brasil, é uma das maiores políticas educacionais do mundo e desempenha um papel fundamental na promoção da educação de qualidade e na democratização do acesso ao material didático. Concebido para suprir lacunas e garantir a uniformidade no ensino, o PNLD distribui livros didáticos para escolas públicas de todo o país, influenciando diretamente a qualidade da educação brasileira e enfrentando desafios significativos ao longo de sua trajetória. Este texto aborda seu desenvolvimento desde a implementação até os desafios atuais.

De acordo com Brasil (2017), o programa passou por diversas reformulações e adaptações ao longo das décadas, refletindo as mudanças no cenário político e educacional do Brasil. Desde então, tem sido um instrumento crucial para o fortalecimento do sistema educacional brasileiro, embora sua eficácia e alcance tenham sido frequentemente objeto de debate e crítica.²

Atualmente, o PNLD continua a desempenhar um papel significativo na política de educação do país, enfrentando desafios como a garantia da qualidade dos materiais didáticos, a inclusão de conteúdos diversificados e a adaptação às novas tecnologias educacionais.

Tabela 1 - Histórico do Programa do Livro Didático

1937	O Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

² BRASIL, Ministério da. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): pnld. PNLD. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 24 maio 2024.

1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: <ul style="list-style-type: none"> • Indicação do livro didático pelos professores; • Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; • Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; • Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.

1993	A Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1993/1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille.
2002	<ul style="list-style-type: none"> Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) <p>Anos Finais – distribuição integral.</p>

2003	Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação
2004	Anos Iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª Reposição e complementação
2005	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – distribuição integral Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para 1ª série do Norte e do Nordeste)
2006	Anos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição parcial (matemática e português para todos os anos e regiões do país)
2007	Anos iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português)
2008	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – distribuição integral Ensino Médio – distribuição parcial (integral para química e história mais reposição e complementação de matemática, português e biologia)
2009	nos Iniciais – 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) Anos Finais – 1ª reposição e complementação Ensino Médio – distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia, mais reposição e complementação de química e história.
2010	Anos Iniciais – distribuição integral Anos Finais – 2ª reposição e complementação Ensino Médio – 1ª reposição e complementação

2011	Anos Iniciais – 1ª reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º ano) Anos Finais – distribuição integral (incluindo língua estrangeira) Ensino Médio – 2ª reposição e complementação
2012	O PNLD 2012 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Fonte: FNDE (2023)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é conduzido em conformidade com um conjunto de legislações e regulamentações que visam garantir transparência, legalidade e eficiência em suas operações. A Lei de Licitações e Contratos³ estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos, regulando os procedimentos de seleção e contratação das editoras responsáveis por fornecer os materiais didáticos ao programa. Paralelamente, a Lei de Direitos Autorais⁴ protege os direitos dos autores e detentores de direitos autorais, assegurando que sejam devidamente remunerados pela reprodução e distribuição de seus trabalhos nos materiais selecionados pelo PNLD.

Além disso, o Decreto nº 9.099/2017, que regulamenta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão executor do PNLD, estabelece diretrizes e procedimentos para a implementação do programa. Finalmente, a Resolução nº 12/2020, emitida pelo FNDE, define as regras específicas e os critérios para a realização do PNLD em determinado período, incluindo as etapas do processo de seleção de livros didáticos, os prazos e as responsabilidades das partes envolvidas. Essas legislações e regulamentações formam a base legal e operacional que orienta o fluxo de execução do PNLD, garantindo sua eficácia e conformidade com os princípios estabelecidos.

A escolha do livro didático passa por um processo, inicialmente, de divulgação do edital de convocação pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que estabelece as diretrizes e as regras para o processo de inscrição e avaliação das obras didáticas. O edital especifica os critérios de elegibilidade

³ Lei de Licitações e Contratos Administrativos – Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021. Pode ser acessado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/14133.htm. Acesso em 24 maio 2024

⁴ Lei de Direitos Autorais – Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Pode ser acessado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em 24 maio 2024.

para participação, os procedimentos necessários para realizar a inscrição, as normas gerais e os principais critérios de avaliação das obras. Após o período de inscrição e avaliação, as obras são selecionadas pela Secretaria da Educação Básica do MEC e o Guia do PNLD é então publicado, incluindo as obras escolhidas para utilização nas escolas.

Quando o PNLD lança seus editais para a seleção de obras didáticas, as editoras interessadas em participar investem recursos consideráveis na produção e adaptação de materiais educacionais que atendam aos critérios estabelecidos. Isso envolve não apenas o desenvolvimento do conteúdo dos livros, mas também a garantia de qualidade editorial, *design* gráfico, impressão e logística de distribuição. As editoras competem entre si para garantir que suas obras sejam selecionadas para compor o catálogo do PNLD, visto que a inclusão no programa pode representar uma fonte significativa de receita e prestígio para as empresas do setor.⁵

Essa abordagem garante a qualidade e adequação dos materiais selecionados às necessidades e realidades do contexto educacional brasileiro. Em conformidade com as leis atuais que regem essa escolha, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a lei nº 10172, sancionada em 9 de janeiro de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), os editais para a escolha do livro didático devem seguir critérios transparentes e democráticos, assegurando a participação de diferentes atores do campo educacional e promovendo a diversidade de conteúdos e perspectivas nos materiais selecionados.⁶

Além disso, a aquisição dos livros escolhidos pelo FNDE para distribuição nas escolas públicas implica em contratos de compra de grande escala, envolvendo valores expressivos. Essa movimentação financeira não só beneficia as editoras selecionadas, mas também as empresas gráficas responsáveis pela impressão dos materiais, bem como as empresas de logística envolvidas na distribuição dos livros para as escolas de todo o país.

Portanto, o PNLD não apenas influencia diretamente o mercado editorial e gráfico, como também tem um impacto significativo em toda a cadeia produtiva associada à produção e à distribuição de materiais didáticos, contribuindo para dinamizar o mercado financeiro relacionado ao setor educacional.

⁵ BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da. Programas do Livro: programa nacional do livro e do material didático. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2024. Ações e Programas. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 24 maio 2024.

⁶ Plano Nacional de Educação (PNE): o PNE 2011- 2020 - Educador Brasil Escola (uol.com.br) Acesso em 23 maio 2024.

Apesar dos avanços alcançados, o PNLD enfrenta desafios significativos atualmente. Um dos principais desafios é a necessidade de atualização constante dos materiais didáticos, frente às transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Além disso, questões relacionadas à representatividade e à diversidade nos conteúdos dos manuais didáticos têm sido objeto de debate, levantando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e pluralista.

Segundo Rocha et al. (2017) Outro desafio importante é a garantia de que dos materiais selecionados sejam de qualidade, considerando a diversidade de editoras e a necessidade de evitar vieses ideológicos ou comerciais na seleção dos livros. Nesse sentido, é fundamental fortalecer os mecanismos de controle e avaliação do PNLD, assegurando a transparência e a imparcialidade durante o processo seletivo e distribuição dos materiais didáticos.

2.2 Breve consideração acerca dos PCN e da BNCC sobre o ensino de Análise Linguística/Semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A educação no Brasil é um campo complexo e dinâmico, influenciado por uma série de elementos históricos, sociais e políticos. No cerne desse sistema educacional, estão os documentos oficiais que estabelecem diretrizes, objetivos e conteúdos essenciais para a educação em todo o país. Dois desses documentos ocupam posição central nesse contexto: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Os PCNs e a BNCC são documentos orientadores essenciais para a organização e o desenvolvimento do currículo escolar no Brasil. Ambos oferecem diretrizes específicas para o ensino de diversas áreas do conhecimento, incluindo a linguística e a semiótica, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os PCNs, promulgados em 1997, representaram um marco na orientação curricular do país, buscando estabelecer diretrizes que norteassem a prática pedagógica em todas as disciplinas. No que concerne à área de Linguagens, destaca-se a importância da análise linguística como componente essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Nesse contexto, argumenta-se que os PCNs de língua portuguesa tornam

possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado “análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral. (BRASIL, 1997, p.6)

A BNCC, por sua vez, instituída em 2017, reafirmou e ampliou esse compromisso estabelecido pelos PCNs no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa como uma atividade reflexiva de compreensão e expressão linguística em diferentes situações de interação linguística, uma vez que também enfatiza a necessidade de uma abordagem contextualizada e pautada no uso. Ambos os documentos reconhecem a importância desses estudos como instrumentos fundamentais para a formação crítica e reflexiva dos alunos, capacitando-os não apenas como usuários proficientes da língua, mas também como produtores de sentido em diferentes contextos comunicativos. Neste texto, realizamos uma breve consideração sobre as orientações propostas pelos PCN e pela BNCC no que diz respeito ao ensino de Análise Linguística/Semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na década de 1990, o Brasil atravessava um período de intensas transformações políticas, sociais e econômicas. Após anos de regime militar, o país vivenciava o processo de retomada da democracia, marcado pela promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu importantes garantias democráticas e direitos sociais. Nesse contexto de transição democrática, a sociedade brasileira demandava mudanças também no sistema educacional, buscando uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade.

Além disso, a globalização e as demandas por uma mão de obra mais qualificada para atender às novas exigências do mercado de trabalho impulsionaram debates sobre a reforma educacional. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram como uma resposta a esses desafios, representando uma tentativa de modernização e padronização do sistema educacional brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem um conjunto de diretrizes elaborado pelo governo federal brasileiro para orientar a prática pedagógica nas escolas de todo o país. Essas diretrizes foram formuladas através de um processo que envolveu uma ampla participação social e democrática, com consultas a especialistas, educadores e representantes de diversos segmentos da sociedade, além de debates públicos. Essa abordagem colaborativa visava garantir que as diretrizes curriculares refletissem as necessidades e as diferentes realidades do contexto educacional brasileiro, promovendo assim a qualidade da educação em todo o país.

Portanto, a implantação dos PCN na década de 1990 pode ser compreendida como um marco histórico que reflete não apenas as transformações políticas, sociais e econômicas do Brasil naquele período, mas também as aspirações por uma educação mais democrática, inclusiva e alinhada com as necessidades da sociedade brasileira em um contexto de redemocratização e globalização.

Além disso, os PCNs destacam a importância de uma abordagem reflexiva e crítica no ensino de língua portuguesa, que leve os estudantes a compreenderem não apenas as regras e estruturas da língua, mas também os usos sociais e culturais da linguagem. Nesse sentido, a análise linguística é concebida como uma ferramenta para a compreensão e interpretação do mundo, permitindo aos estudantes uma maior autonomia e participação na sociedade. Ao incluir a análise linguística como abordagem de ensino de língua portuguesa, os PCNs reconhecem que o ensino da língua não deve se limitar apenas à gramática e à literatura, mas também deve considerar as práticas de linguagem presentes no cotidiano dos alunos. Isso implica que o ensino da língua portuguesa deve ser contextualizado, levando em conta os diversos usos da língua em situações reais de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, foi homologada em dezembro de 2017 e estabelece as competências e as habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, em conformidade com o disposto na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, preconiza a definição de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Outra lei que fundamenta a BNCC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996.

O contexto histórico e político que cercou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fundamental para compreender sua proposta educacional. A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, em um período marcado por intensas transformações sociais e políticas no Brasil, incluindo o golpe de Estado que resultou na destituição da presidente Dilma Rousseff em 2016. Esse evento não apenas gerou uma reconfiguração do cenário político, mas também influenciou as diretrizes e políticas educacionais do país.

A BNCC surge como um documento que visa garantir uma educação mais equitativa e de qualidade, alinhando-se aos preceitos da Constituição Federal de 1988. O artigo 210 da Constituição preconiza a definição de conteúdos mínimos que todos os estudantes devem aprender ao longo do Ensino Fundamental, refletindo a necessidade de um currículo que atenda à diversidade e às especificidades regionais do Brasil.

Nesse contexto, a BNCC não é apenas um documento normativo, mas uma resposta às demandas sociais por uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes brasileiros. A sua elaboração ocorreu em um ambiente de debates acalorados sobre a qualidade da educação, a valorização do professor e a importância de um currículo que promova a formação integral do aluno. Assim, a BNCC representa uma tentativa de construir um caminho que, apesar das adversidades políticas, busca uma educação mais inclusiva e pertinente às necessidades da sociedade contemporânea.

Com o intuito principal de promover, então, avanços à educação básica do Brasil, buscando garantir aos alunos aprendizagens essenciais e um desenvolvimento integral, a BNCC é

[...] é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu objetivo é assegurar que os alunos tenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, p. 7).

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, a BNCC mantém a ênfase na integração entre os diferentes aspectos da linguagem, incluindo a análise linguística e a reflexão sobre a língua e reconhece que o ensino da língua não se limita apenas à análise de aspectos gramaticais e textuais, mas também abrange a compreensão dos recursos multimodais e semióticos presentes nas práticas de linguagem na sociedade contemporânea

ALMEIDA et al. (2010) destaca a análise semiótica na BNCC é fundamentada na compreensão das práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Conforme expresso no documento oficial do Ministério da Educação do Brasil (2018), essa abordagem reconhece que uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em tais práticas situadas em campos de atuação específicos. Além disso, destaca-se a importância da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas, evidenciando o eixo da análise linguística/semiótica, que transversalmente envolve conhecimento sobre a língua, norma-padrão e outras semioses.

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

Considerando essa abordagem abrangente no ensino da língua, é crucial reconhecermos a diversidade e complexidade dos campos dos conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos) e outros. O entendimento desses aspectos não apenas promove a eficácia na comunicação, mas também enriquece a capacidade de análise e interpretação textual dos estudantes.

Na BNCC, a análise linguística é abordada como parte integrante do processo de letramento, ou seja, da capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos e situações de comunicação. Os estudantes são incentivados a reconhecer e analisar os recursos linguísticos e semióticos presentes nos textos, desenvolvendo assim a capacidade de compreender e interpretar criticamente as diversas formas de expressão linguística.

Tanto os PCN quanto a BNCC reconhecem a importância da análise linguística e semiótica para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a efetivação dessas orientações depende não apenas da elaboração de políticas curriculares, mas também da formação adequada dos professores e da disponibilidade de recursos didáticos adequados. Dessa forma, cabe às instituições educacionais e aos profissionais da educação a tarefa de implementar e adaptar essas diretrizes conforme as necessidades e realidades de cada contexto escolar.

Conforme uma matéria publicada na Revista Nova Escola *on-line*, aconteceram algumas mudanças entre os PCNs e a BNCC de Língua Portuguesa. Destacaremos aqui apenas o que mudou em relação a Gramática, Análise Linguística e Semiótica:

Tabela 2 - Gramática, Análise Linguística e Semiótica

Como era nos PCNs	Como ficou na BNCC
A partir da perspectiva de que a língua deveria ser considerada em situações de uso, os PCNs minimizaram as questões gramaticais, que não foram tratadas de forma objetiva.	1. Questões gramaticais estão mais explicitadas, a cada ciclo do Ensino Fundamental.
	2. A BNCC propõe que a análise da língua seja feita de maneira contextualizada às práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação.
	3. A análise linguística, em classe, deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

Fonte: Revista Nova Escola (2024)

Mirta Castelo (2012) acrescenta que:

Sempre que for pertinente, deve-se vincular o conhecimento gramatical com outras dimensões da reflexão, por exemplo, com os efeitos enunciativos ou pragmáticos, ou quando vinculamos a morfologia das palavras com a ortografia (CASTELO, 2012 p,1)

O conteúdo desse quadro evidencia uma mudança significativa na abordagem do ensino da língua portuguesa, contrastando os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos PCNs, a língua era vista primordialmente em situações de uso, o que levou a uma minimização das questões gramaticais, que não eram abordadas de forma objetiva. Isso refletia uma visão mais voltada para a prática comunicativa do que para a análise estrutural da língua.

Por outro lado, na BNCC, as questões gramaticais são mais explicitadas e ganham destaque em cada ciclo do Ensino Fundamental. A proposta é que a análise da língua seja contextualizada às práticas sociais, substituindo a memorização de regras pela compreensão das formas de uso de acordo com a situação. Isso implica uma abordagem mais reflexiva e contextualizada do ensino da gramática.

A análise do contexto de publicação e da versão final dos documentos educacionais revela uma transição significativa nas abordagens sobre o ensino de língua portuguesa. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a ênfase na linguagem em situações de uso resultou na minimização das questões gramaticais, que eram tratadas de forma superficial. Essa escolha refletia uma visão que priorizava a prática comunicativa em detrimento da análise estrutural da língua, o que, embora promissora em seu intuito de promover uma linguagem mais viva e contextualizada, pode ter deixado de lado a importância da compreensão dos mecanismos gramaticais que sustentam a comunicação eficaz.

Além disso, a BNCC propõe que a análise linguística em sala de aula abranja textos multimodais e multissemióticos, reconhecendo a complexidade da comunicação contemporânea, que vai além do texto escrito tradicional.

A citação de Castelo (2012) reforça a importância de vincular o conhecimento gramatical com outras dimensões da reflexão, como os efeitos enunciativos ou pragmáticos, ou mesmo estabelecendo conexões entre a morfologia das palavras e a ortografia. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada no ensino da língua, que considere não apenas as estruturas linguísticas, mas também os contextos de uso e os efeitos comunicativos.

Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco importante na história da educação brasileira, estabelecendo diretrizes curriculares para todas as etapas da educação básica. No entanto, é fundamental analisar de forma crítica os processos pelos quais a BNCC foi elaborada, questionando sua legitimidade democrática e possíveis exclusões de segmentos sociais ou educacionais.

Assim, a BNCC busca oferecer uma abordagem mais reflexiva e contextualizada do ensino da gramática, mas é crucial que essa intenção se traduza em práticas educacionais que realmente valorizem a linguagem como um fenômeno social e dinâmico. A desconexão entre teoria e prática no âmbito da formação docente pode comprometer a efetividade dessa proposta, gerando um ensino que, apesar de ostensivamente mais abrangente, ainda pode perpetuar concepções tradicionais de gramática, desconsiderando as múltiplas variações e usos da língua na sociedade. Portanto, a crítica ao contexto de elaboração da BNCC não se limita a avaliar as intenções do documento, mas se estende à sua implementação e às práticas que ele pode gerar nas salas de aula.

Embora os PCNs tenham adotado uma visão comunicativa da língua, priorizando seu uso em contextos sociais e minimizando o ensino de regras gramaticais, isso resultou em lacunas no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por outro lado, a BNCC busca corrigir essa omissão, trazendo as questões gramaticais de forma mais explícita e destacada. No entanto, ainda falta uma postura crítica em relação à aplicação prática dessa proposta. Apesar de preconizar uma análise contextualizada da gramática, muitas vezes essa abordagem não se concretiza nas salas de aula, onde o ensino da gramática pode continuar a ser tratado de maneira prescritiva, sem fomentar a reflexão sobre o uso real da língua em situações de comunicação. Assim, é necessário que a prática pedagógica vá além da simples memorização de regras e promova uma compreensão mais profunda da língua como fenômeno social e interativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco importante na história da educação brasileira, estabelecendo diretrizes curriculares para todas as etapas da educação básica. No entanto, é fundamental analisar de forma crítica os processos pelos quais a BNCC foi elaborada, questionando sua legitimidade democrática e possíveis exclusões de segmentos sociais ou educacionais. Embora a BNCC tenha sido concebida como resultado de amplos debates e consultas públicas envolvendo diversos setores da sociedade, incluindo educadores, pesquisadores, gestores educacionais e representantes da sociedade civil, é importante questionar a representatividade desses atores no processo decisório. Nem sempre as vozes de grupos marginalizados, como professores de escolas públicas em regiões periféricas ou comunidades indígenas e quilombolas, foram devidamente ouvidas e consideradas nas discussões sobre a BNCC.

Nas primeiras páginas da BNCC, o documento se compromete com o estabelecimento de uma educação integral, quando afirma que:

[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a, p. 15)

Esse compromisso proposto pela BNCC com o estabelecimento da educação integral reflete uma abordagem abrangente e holística para o processo educacional. Ao propor a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, a BNCC reconhece a necessidade de integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais completa e contextualizada do mundo. Além disso, ao estimular a aplicação do conhecimento na vida real, a BNCC busca conectar os conteúdos curriculares às experiências cotidianas dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante. A ênfase na importância do contexto para dar sentido ao aprendizado ressalta a necessidade de considerar as especificidades culturais, sociais e históricas dos alunos ao elaborar práticas educacionais. Por fim, ao promover o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida, a BNCC empodera os alunos para que sejam agentes ativos em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI de forma crítica e criativa. (BRASIL, 2017, p.15)

Como postula Frosard (2020) sobre conflitos e falta de acordo de diversos grupos e atores. Isso pode indicar que a implementação da Base ou a definição de seus princípios foi complexa e envolveu negociações intensas entre as partes interessadas.

Segundo CARVALHO (2023) Diante dessas críticas, surgem desafios significativos para a implementação efetiva da BNCC nas escolas brasileiras. É necessário garantir que o currículo proposto pela BNCC seja flexível e adaptável às diferentes realidades e contextos educacionais, respeitando a autonomia das escolas e dos professores na organização de suas práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, fornecendo-lhes os recursos e capacitações necessárias para aplicar os princípios e diretrizes da BNCC de maneira eficaz e inclusiva.

Portanto, embora as propostas dos PCNs e da BNCC representem avanços significativos no ensino da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à análise semiótica e à superação da análise gramatical pautada numa visão tradicional, descontextualizada e desmotivada para os estudantes, ainda há um caminho a percorrer para sua efetiva implementação e consolidação nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras. (ALMEIDA, 2010)

2.3 Concepções de linguagem, concepções de gramática e tipos de ensino de língua

A forma como a linguagem é compreendida influencia diretamente a abordagem utilizada para trabalhar a gramática e a comunicação em sala de aula, refletindo-se nos materiais didáticos que guiam essas práticas. O enfoque no uso real da língua, proposto pelo funcionalismo, busca superar modelos normativos, que muitas vezes restringem a análise linguística a regras estáticas, desconectadas de contextos comunicativos e sociais.

A compreensão da linguagem é um tema central nos estudos linguísticos e educacionais, sendo abordado por diferentes teóricos no decorrer do tempo. Desde os primórdios da filosofia até as abordagens contemporâneas da linguística e da psicologia cognitiva, a linguagem tem sido objeto de intenso debate e reflexão, refletindo as múltiplas dimensões de sua complexidade e importância para a experiência humana.

A compreensão que o professor traz em relação à sua visão sobre a linguagem e a língua influencia de forma direta no modo como ele estrutura suas aulas, a maneira como ele concebe o trabalho com regras gramaticais e a comunicação e a interação social. Além disso, a forma como o professor entende a linguagem está intimamente ligada à sua postura educacional geral, o que impacta sua abordagem pedagógica. Para referenciar nosso entendimento sobre as concepções de linguagem, trazemos as contribuições de Travaglia (1998), Bakhtin (2003) e Magda Soares (1998).

Segundo Travaglia (2021, pág.26), tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem, *a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação*. A seguir, apresentamos um breve resumo de cada uma delas, destacando seus principais pilares.

A primeira concepção compreende a linguagem como expressão do pensamento, conforme essa visão, as pessoas não se expressam adequadamente porque não pensam de forma adequada. A expressão verbal é considerada como algo que se desenvolve internamente na mente e é apenas traduzida para a linguagem exterior. Nesse contexto, a comunicação verbal é vista como um ato solitário e individual, que não é influenciado pela presença de outras pessoas ou pelas circunstâncias sociais. Acredita-se que as leis que regem a criação linguística são fundamentalmente derivadas da psicologia individual, e a habilidade de organizar o pensamento logicamente determina a habilidade de expressá-lo de forma articulada e organizada. Essa concepção pressupõe que existem regras que governam a organização lógica do pensamento e, por consequência, da linguagem, e essas regras são consideradas as normas gramaticais do “bom” falar e escrever. Geralmente, essas ideias estão embutidas nos estudos linguísticos

tradicionais, que resultam na chamada gramática normativa ou tradicional. (TRAVAGLIA, 1998, p. 26).

Essa concepção tende a subestimar a influência do contexto social e interativo na produção linguística. Ao considerar a linguagem principalmente como uma expressão individual do pensamento, essa visão pode negligenciar a importância das interações sociais, da cultura e das práticas discursivas na forma como a linguagem é usada e interpretada. Além disso, ao enfatizar a lógica e a gramática como principais determinantes da “boa” expressão linguística, essa concepção pode limitar a compreensão da diversidade linguística e das múltiplas formas legítimas de comunicação. Exemplos dessas atividades incluem exercícios de análise sintática desconectados do uso real da língua, atividades que pedem a substituição mecânica de palavras ou expressões sem reflexão sobre os efeitos de sentido, e propostas de produção de texto que priorizam a forma correta em detrimento da expressão autêntica de ideias. Tais práticas limitam a capacidade dos alunos de perceberem a linguagem como um fenômeno dinâmico e situado, influenciado por fatores sociais, culturais e interacionais.

Segundo Travaglia (1998, p. 27), a segunda concepção compreende a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. A língua é vista como um código composto por um conjunto de signos que seguem regras específicas. Esses signos combinados têm a capacidade de transmitir mensagens e informações de um emissor para um receptor. De acordo com essa visão, para que a comunicação seja bem-sucedida, os falantes precisam dominar esse código linguístico. Uma vez que o uso da língua é um ato social que envolve interação entre pelo menos duas pessoas, é fundamental que o código seja utilizado de maneira semelhante e convencionada para que a comunicação seja eficaz. Em outras palavras, há uma ênfase na necessidade de uma compreensão compartilhada das regras e convenções linguísticas para garantir a comunicação bem-sucedida entre os participantes.

Nessa concepção, a comunicação envolve a codificação da mensagem pelo emissor, sua transmissão através de um canal e a decodificação da mensagem pelo receptor. Ademais, destaca-se a função principal da linguagem como um meio de comunicação e enfatiza a importância da compreensão mútua entre o emissor e o receptor para uma comunicação bem-sucedida.

Embora essa visão reconheça a natureza social da linguagem e a importância da interação entre os falantes, ela tende a simplificar a complexidade da comunicação humana, reduzindo-a a um conjunto de regras e convenções. Isso pode limitar a compreensão da diversidade linguística e das diferentes formas de expressão que surgem em contextos sociais e

culturais variados. Além disso, essa concepção pode subestimar o papel ativo dos participantes na construção e na negociação do significado durante a interação linguística.

Conforme Magda Soares (1997), no começo da década de 1970, houve uma mudança significativa na abordagem do ensino da língua nacional nas escolas brasileiras. Anteriormente, o ensino da língua estava mais focado na memorização de regras gramaticais e na correção de erros, mas, a partir desse período, passou-se a considerar a língua como um “instrumento de comunicação”.

Essa mudança de ponto de vista está ligada à teoria da comunicação, que reconhece que a língua tem a função primordial de facilitar a comunicação entre as pessoas. Nesse contexto, o ensino da língua passou a ser fundamentado na compreensão e na apropriação do código linguístico. Era responsabilidade do professor garantir que os alunos dominassem tanto o sistema alfabético quanto as regras gramaticais, para que pudessem utilizar a língua tanto como emissores (codificadores) quanto como receptores (decodificadores) de mensagens.

Essa abordagem caracterizou o ensino de língua como sendo descritivo, pois se concentrava na descrição e na compreensão do funcionamento da língua como meio de comunicação, em contraste com abordagens anteriores que enfatizavam mais a correção e a normatização linguística.

Segundo Travaglia (1998, p. 28), a terceira concepção considera que o uso da língua ultrapassa a mera transmissão de pensamentos ou informações. Sob esse ponto de vista, a linguagem é concebida como uma ação em si, em que os falantes não apenas comunicam, mas também influenciam seus interlocutores, agindo sobre eles. Esse processo ocorre em um contexto de interação humana, no qual os participantes trocam significados e efeitos de sentido. Além disso, os indivíduos não são vistos como meros emissores e receptores de mensagens, mas como sujeitos sociais que ocupam diferentes posições sociais e interagem a partir dessas posições. Essas interações são moldadas por formações imaginárias da sociedade, que estabelecem representações e expectativas sobre os papéis sociais e as relações de poder. Assim, a linguagem é compreendida como um espaço complexo de interação social, em que os indivíduos não apenas falam e ouvem, mas também agem e se relacionam como sujeitos inseridos em contextos sociais e históricos específicos.

Essa perspectiva de linguagem destaca sua natureza profundamente interativa e social, e o uso da língua envolve não apenas a transmissão de informações, mas também ações e interações que moldam e são moldadas pelo contexto social, histórico e ideológico. Ao reconhecer a linguagem como um espaço complexo de interação humana, essa abordagem

ressalta a importância de considerar as dinâmicas sociais e as relações de poder na análise da comunicação linguística.

No que concerne às concepções de gramática, Travaglia (1998) afirma que,

se a nossa questão é o ensino de gramática, é preciso dizer também o que se entende por gramática e, de acordo com cada concepção, o que seria saber gramática e o que é ser gramatical. (TRAVAGLIA, 1998, P. 30)

De acordo com Travaglia (1998, p. 30), a primeira concepção descrita é a tradicional, conhecida como gramática normativa. Essa visão entende a gramática como um conjunto de regras que devem ser seguidas rigorosamente para preservar a correção linguística. Ela está centrada na descrição e prescrição da norma-padrão, valorizando a língua escrita e formal, muitas vezes em detrimento das variações linguísticas naturais que ocorrem no uso cotidiano da língua. Nessa concepção, a gramática é concebida como um conjunto de regras prescritivas que ditam o “bom uso” da língua. Nessa visão, a gramática é frequentemente comparada a um manual de instruções que os falantes devem seguir para se expressarem corretamente. Essa abordagem valoriza a norma padrão da língua e enfatiza a correção formal em detrimento da variação linguística e da expressão individual.

Nesse sentido, Travaglia (1998, p 30) afirma que, de acordo com a primeira concepção de gramática, a língua é limitada à variedade considerada padrão ou culta. Nessa perspectiva, todas as outras formas de uso são vistas como desvios ou erros, e a norma padrão é considerada como a única forma “correta” de falar e escrever. Há uma ênfase na preservação da suposta pureza e integridade da língua, com a crença de que seguir a norma culta é uma obrigação para todos os falantes, a fim de evitar a suposta degeneração da língua nacional. Essa abordagem da gramática concentra-se exclusivamente na descrição e prescrição da variedade dita padrão, ignorando as múltiplas formas de linguagem que existem na sociedade. Tudo o que não se enquadra nessa norma é considerado um erro. Um exemplo típico seria exercícios de correção de frases, onde os alunos devem identificar e “corrigir” desvios da norma-padrão, como o uso de variações regionais ou coloquiais, sem uma reflexão sobre as razões e contextos de uso dessas variantes. Outro exemplo seria a análise sintática de orações, que prioriza a classificação gramatical formal (como identificar sujeitos, predicados e objetos), sem questionar a função comunicativa dessas estruturas no discurso. Essas atividades tendem a esvaziar o contexto social e comunicativo da linguagem, focando apenas em estruturas formais e ignorando a multiplicidade de formas de expressão legítimas que circulam nas práticas sociais.

A segunda concepção, denominada de *gramática descritiva*, difere substancialmente da abordagem prescritiva discutida anteriormente. Nessa visão, o estudo da gramática é concebido

como uma descrição científica da estrutura e funcionamento da língua, em contraste com a ideia de um conjunto de regras a serem seguidas rigidamente. Sob essa perspectiva, a ênfase recai sobre a compreensão das regras e padrões que regem o funcionamento da língua em suas diversas variedades linguísticas. “Gramatical” é definido como tudo o que está em conformidade com essas regras de funcionamento linguístico, independentemente de se enquadrar na norma culta ou padrão. Isso implica uma abordagem mais inclusiva, reconhecendo e validando todas as formas de expressão linguística que são aceitas pelos falantes como parte da língua que estão usando.

Sobre a representatividade dessa gramática, Travaglia (1998):

São representantes dessa concepção as gramáticas feitas de acordo com as teorias estruturalistas que privilegiam a descrição da língua oral e as gramáticas feitas segundo a teoria gerativa-transformacional que trabalha com enunciados ideais, ou seja, produzidos por um falante-ouvinte ideal. As correntes linguísticas que dão base a esse tipo de gramática têm em comum o fato de proporem uma homogeneidade do sistema linguístico, abstraindo a língua de seu contexto, ou seja, elas trabalham com um sistema formal abstrato que regularia o uso que se tem em cada variedade linguística. (TRAVAGLIA, 1998. p. 33-34)

Na terceira concepção, denominada de *gramática internalizada*, Travaglia (1998, p 34-35) afirma que a gramática é vista como o conjunto de regras que os falantes realmente aprenderam e aplicam ao falar, em oposição às regras impostas por normas culturais ou acadêmicas. Essa perspectiva reconhece a natureza dinâmica e variável da língua, considerando-a como um conjunto de variedades utilizadas em diferentes contextos de interação comunicativa. Nesse sentido, a gramática é entendida como um dispositivo genético humano que emerge da prática linguística cotidiana dos falantes, sendo moldada pela experiência individual e social de cada um. Enfatiza a importância da competência comunicativa real dos falantes, valorizando sua habilidade de se expressar de forma eficaz em situações reais de comunicação. Em vez de impor uma norma linguística externa, essa concepção reconhece e valida a diversidade linguística, permitindo que a gramática seja entendida como algo flexível e adaptável às necessidades comunicativas dos falantes em diferentes contextos. Nessa concepção de gramática, a ênfase recai sobre a compreensão da linguagem como uma ferramenta dinâmica e multifacetada, moldada pela interação social e pelas necessidades comunicativas dos falantes. Aqui, o conceito de erro linguístico é substituído pela noção de inadequação da variedade linguística em relação às normas sociais de uso da língua ou à inadequação do uso de recursos linguísticos para alcançar uma intenção comunicativa específica.

Agora, este estudo avança para uma análise das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao ensino de Análise Linguística/Semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa abordagem busca evidenciar as diretrizes propostas por esses documentos e sua influência nas práticas de ensino, destacando os desafios e possibilidades que permeiam a formação linguística dos estudantes.

2.4 Síntese conclusiva

O capítulo abordou a evolução do livro didático no Brasil, desde o período colonial até implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve um papel crucial na democratização do acesso aos materiais educacionais. Ao longo deste capítulo, diferentes concepções de linguagem e gramática foram debatidas, o que se reflete nas mudanças de concepções pedagógicas ao longo do tempo.

Realizamos uma breve discussão acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que exercem influência significativa no ensino de análise linguística e semiótica nos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando à educação linguística mais ampla e inclusiva. Vimos que esses documentos orientadores estabelecem diretrizes para o desenvolvimento curricular, destacando a importância da compreensão e produção de textos, bem como da reflexão sobre a língua e sua função social. Ao considerar essas diretrizes, é possível promover um ensino mais contextualizado e significativo, alinhado às necessidades e às diferentes realidades dos estudantes brasileiros.

3 PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Este capítulo explora o fenômeno da Transitividade, sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. Enquanto a gramática tradicional se fixa em regras estáticas, a abordagem funcional desta pesquisa destaca-se por lançar luz sobre a dinamicidade da linguagem em contexto de uso.

Ao adotar uma visão centrada no uso da linguagem, buscamos não apenas compreender as estruturas gramaticais, mas também desvendar como tais estruturas são mobilizadas pelos falantes em situações reais. De modo geral, a Transitividade, na abordagem funcional, constitui-se como uma propriedade sintático-semântica da oração como um todo, vista como um correlato de causalidade em que uma ação é transferida por um agente a um objeto afetado.

Ao longo das próximas páginas, guiaremos o leitor pelos estudos da Transitividade, à luz das teorias funcionais, dando atenção especial ao texto clássico de Hopper e Thompson (1980). Todavia, faz-se necessário, primeiramente, apresentar os conceitos fundamentais que caracterizam a abordagem teórico-metodológica a partir da qual orientamos nossa análise.

3.1 Conceitos fundamentais da Linguística Funcional Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma abordagem teórica de análise linguística que se concentra na compreensão e descrição da linguagem com base no seu uso efetivo em situações comunicativas reais. Essa perspectiva considera que a estrutura e a função da linguagem estão intimamente interligadas, e que a linguagem é moldada pela necessidade de comunicação e interação entre os falantes.

Foi principalmente, na década de 70, que se desenvolveu essa corrente teórica que prioriza fundamentalmente o contexto linguístico ao lado do extralinguístico na realização de suas análises. De acordo com a LFCU, a língua é concebida como um sistema dinâmico capaz de se adaptar às necessidades e às funções comunicativas de uma determinada comunidade. De acordo com Furtado da Cunha (2015), a LFCU define a língua como uma ferramenta de interação social, sendo sua eficácia medida pela capacidade do usuário de língua de atingir seus objetivos comunicativos.

Para a LFCU, a língua é vista como um instrumento de comunicação que deve ser adequada às exigências das situações comunicativas em que é utilizada. Assim, a língua é vista como fenômeno flexível, dinâmico e adaptativo porque sujeito às pressões dos contextos comunicativos específicos.

Uma característica marcante da Linguística Funcional Centrada no Uso é o reconhecimento da diversidade linguística e cultural. Segundo Furtado da Cunha (2015), as variações linguísticas não são vistas como desvios da norma, mas como expressões legítimas das diferentes comunidades de fala. Nesse sentido, cada comunidade desenvolve sua própria forma de utilizar a língua, de acordo com suas necessidades e objetivos comunicativos.

Além disso, a LFCU considera a língua como parte integrante da cultura de uma comunidade, refletindo não apenas aspectos gramaticais, mas também valores, crenças e práticas sociais. Dessa forma, compreender a língua implica compreender parte do universo cultural de uma comunidade.

Na abordagem da LFCU, o discurso e a gramática são inseparáveis, visto que ambos se complementam, por esta razão um repercute no outro. Cunha (2013, p. 9) explica que, na Linguística Funcional,

a sintaxe é compreendida como uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso, ao qual se molda. Ou seja, há uma forte vinculação entre discurso e gramática: a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento na interação discursiva.

Assim, compreendemos, em conformidade com Furtado da Cunha (2015), a sintaxe como uma estrutura dinâmica que se encontra em constante transformação devido às contingências do discurso ao qual se adapta. A autora ressalta a íntima ligação entre o discurso e a gramática, indicando que a configuração da sintaxe é determinada pelas estratégias empregadas pelos interlocutores na organização da informação durante a interação discursiva. Este entendimento ressalta a natureza flexível e adaptativa da sintaxe, que reflete a dinamicidade das demandas comunicativas presentes no contexto discursivo.

A LFCU defende uma abordagem linguística que adote uma análise abrangente, englobando tanto a semântica quanto a pragmática, e rejeita a ideia de autonomia de qualquer nível linguístico. Nesta concepção, valoriza-se também a investigação fundamentada em dados reais provenientes da fala e da escrita, pois se entende que a língua está sujeita às influências comunicativas do ambiente em que está inserida, o que se reflete diretamente em sua estrutura. Desse modo, a LFCU busca compreender a linguagem de maneira holística, levando em consideração a relação entre significado e uso e reconhecendo a influência do contexto comunicativo na configuração da estrutura linguística.

Conforme apresentado pelos pesquisadores dessa corrente linguística, como Givón (1995) e Langacker (1987), o uso da linguagem constitui-se como o fenômeno central e

primário que direciona os estudos da LFCU. Essa perspectiva difere das abordagens estruturais tradicionais, que se focam nas estruturas formais da língua, uma vez que coloca a ação comunicativa em primeiro plano.

No contexto da LFCU, o uso da linguagem é considerado uma atividade cognitiva, social e cultural. Os falantes utilizam a língua como ferramenta para interagir com os outros e para expressar seus pensamentos, ideias e intenções. Dessa forma, o uso da linguagem é visto como uma atividade dinâmica e contextualizada, na qual a significação é construída de acordo com a situação de comunicação e o propósito comunicativo do falante.

Segundo Langacker (1987), a língua é um sistema que se organiza em torno do uso que os indivíduos fazem dela. A partir desse ponto de vista, a estrutura e a funcionalidade da linguagem são interdependentes. Ou seja, as estruturas linguísticas surgem a partir do uso repetitivo de padrões comunicativos e, por sua vez, essas estruturas moldam a forma como a linguagem é utilizada.

Nesse contexto, o uso da linguagem é estudado pela LFCU através de distintos enfoques. Um deles é a análise das sequências comunicativas, que são unidades formadas por um início, um meio e um fim que se organizam estruturalmente para produzir significado. Essa análise permite compreender como os falantes constroem sentidos na interação verbal.

Outro enfoque é a análise discursiva, que busca compreender como a linguagem é utilizada para realizar ações sociais e como a estrutura e a organização discursiva influenciam no processo de significação. Nesse sentido, a LFCU investiga o uso de estratégias comunicativas, tais como o uso de marcadores discursivos, a organização da informação e a construção de referências, entre outros.

Portanto, essa abordagem teórica busca entender como a linguagem é empregada pelos falantes em contextos reais de uso, levando em consideração a dinamicidade, a interatividade e a contextualização da comunicação. A análise do uso da linguagem permite aos linguistas funcionais centrar sua investigação nos aspectos cognitivos, sociais e culturais envolvidos na produção e na compreensão da linguagem.

Na LFCU, a ênfase recai sobre a relação intrínseca entre a linguagem e o uso que dela é feito em contextos reais de interação. Bybee (2006, p. 82) enfatiza que “a linguagem é um fenômeno social e interativo, e sua estrutura é moldada por práticas comunicativas”. Isso significa que a estrutura da linguagem é fortemente influenciada pelas demandas comunicativas do ambiente em que é empregada. Por conseguinte, a análise linguística no contexto da LFCU não pode prescindir da consideração do uso real da linguagem e do papel que desempenha na comunicação cotidiana.

Além disso, essa visão funcionalista da linguagem, centrada no uso, preconiza a importância da análise baseada em dados reais de fala e escrita. A pesquisa empírica é valorizada por sua capacidade de fornecer *insights* sobre como a linguagem é de fato utilizada na prática comunicativa. Langacker (2008, p. 36) destaca que “a investigação baseada em dados reais é crucial para compreendermos a relação entre a forma linguística e o seu funcionamento na comunicação”.

Outro aspecto fundamental na perspectiva da LFCU é a consideração da variação e da mudança linguística. De acordo com Bybee (2010), a língua é um sistema que está constantemente se adaptando às necessidades comunicativas dos falantes, refletindo assim a natureza dinâmica e social da linguagem.

Os conceitos fundamentais da Linguística Funcional Centrada no Uso destacam a importância do uso da linguagem, do significado contextualizado, das funções da linguagem e da variação e mudança linguística. Esses conceitos fornecem uma base sólida para a compreensão da linguagem como uma atividade funcional e social, com implicações significativas para o estudo e o ensino da linguística.

Até aqui abordamos os princípios fundamentais dessa perspectiva, fundamentando nossa análise por meio de citações de teóricos renomados que desempenharam um papel significativo no desenvolvimento e compreensão da LFCU. No tópico seguinte, abordamos as diversas aproximações teóricas e contribuições provenientes da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) em relação ao ensino de Análise Linguística/Semiótica na Educação Básica. Exploraremos as perspectivas teóricas fundamentais dessa abordagem linguística, examinando como seus princípios podem ser aplicados de maneira eficaz no contexto educacional da Análise Linguística e Semiótica. Além disso, serão destacadas as contribuições específicas dessa perspectiva para o aprimoramento do ensino nas etapas iniciais da educação, visando fornecer uma compreensão mais aprofundada e prática desses conceitos complexos aos estudantes da Educação Básica.

3.2 Aproximações teóricas e contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para o ensino de Análise Linguística/Semiótica na Educação Básica

Segundo os PCNs (Brasil, 1998), o ensino de língua materna deve ter como objetivo central o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Essa visão alinha-se com a abordagem funcional, que destaca a interação comunicativa como o cerne da linguagem.

Tanto os PCNs quanto a BNCC valorizam o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão textual, reconhecendo a importância de os alunos serem capazes de se expressar efetivamente em diferentes situações comunicativas.

Embora os documentos oficiais brasileiros, como os PCNs e a BNCC, não mencionem explicitamente o Funcionalismo Linguístico, é possível identificar aproximações significativas entre eles, conforme Bispo, Cordeiro e Lucena (2022). A ênfase na comunicação, a valorização das práticas de produção e compreensão textual e a promoção da interdisciplinaridade são aspectos que dialogam com os princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso. Nesse sentido, ao considerar essas aproximações, podemos enriquecer a prática pedagógica e contribuir para uma abordagem mais contextualizada de ensino de língua materna, já que a LFCU destaca a importância de analisar as unidades linguísticas em seus contextos de ocorrência para entender seu significado. Ao abordar a análise linguística sob essa perspectiva, os educadores podem ajudar os alunos a perceberem como as palavras e as estruturas sintáticas adquirem significado a partir do contexto em que são usadas, o que contribui para uma compreensão mais aprofundada da língua e da comunicação.

Uma das contribuições centrais da LFCU reside na valorização do contexto de uso da língua. A linguagem é entendida como uma ferramenta social, constitutiva das interações humanas, e, nesse sentido, não é possível compreender adequadamente as estruturas linguísticas sem considerar a sua função comunicativa. Como afirma Martinet (1969, p. 69), “a linguística do uso constitui uma extensão necessária da descrição estrutural [...] Não se pode dominar uma língua sem saber como se servir dela”. Essa perspectiva é fundamental para o ensino de análise linguística, pois permite aos alunos fazerem relações entre as estruturas gramaticais e o seu uso em diferentes contextos comunicativos.

Outra contribuição significativa da LFCU para o ensino de língua consiste na concepção de que as estruturas linguísticas são moldadas pelo uso e pela experiência dos falantes em situações reais de comunicação. Para Bybee (1995, p. 85), “a língua tem uma forma de se adaptar ao uso” e essa adaptação resulta de processos de frequência e de condicionamento. Essa perspectiva possibilita aos alunos compreenderem que a língua está em constante mudança e que as regras gramaticais podem variar de acordo com as necessidades comunicativas dos falantes.

Além disso, a LFCU também pode ser utilizada para trazer reflexões sobre as variações linguísticas presentes no Português. Ao analisar as diferentes formas linguísticas utilizadas por falantes de diferentes regiões ou grupos sociais, os alunos podem perceber como essas variações estão relacionadas ao contexto de uso. Neste contexto, Labov (1972a), citado por Castilho

(2016), alega que os falantes de uma língua operam utilizando diversas gramáticas que são selecionadas de acordo com a situação linguística em que se encontram. Devido à heterogeneidade estruturada da língua, existe a oportunidade de estudá-la em situações reais de utilização.

No que diz respeito à análise de gêneros textuais, este constitui um componente essencial na LFCU. Ao investigar os diferentes tipos de textos presentes na comunicação do dia a dia, os estudantes adquirem a habilidade de identificar as características específicas de cada gênero e utilizar as estruturas linguísticas adequadas a cada contexto comunicativo. Isso promove o desenvolvimento da capacidade de criar textos mais coerentes e coesos.

A LFCU incentiva o uso de *corpora* linguísticos, que são grandes coleções de textos autênticos. Ao analisar esses *corpora*, os estudantes podem identificar padrões linguísticos e variações de uso em diferentes contextos. Essa abordagem proporciona um conhecimento mais atualizado e embasado para o ensino de análise linguística, em comparação com a mera prescrição de regras gramaticais descontextualizadas.

Os estudos na perspectiva da LFCU têm sido amplamente discutidos na área da Linguística, sobretudo no que diz respeito às suas contribuições para o ensino da língua. Nesse sentido, diversos teóricos têm se destacado ao abordar questões relacionadas ao uso da língua como instrumento de comunicação e interação social, bem como ao papel do contexto na compreensão e produção linguística.

Nessa perspectiva, os estudos na LFCU têm enfatizado a importância de se considerar o uso da língua como ponto de partida para o ensino, já que é por meio das práticas discursivas que os alunos desenvolvem suas habilidades linguísticas.

Outro teórico que contribui para essa discussão é Mikhail Bakhtin (2016), que defende que os gêneros discursivos são construções sociais, influenciados por diferentes esferas de atividade humana, e devem ser analisados levando-se em conta o seu propósito comunicativo e as relações sociais em que são produzidos. Essa abordagem tem influenciado os estudos na LFCU, que defendem a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais autênticos no ensino, de forma a promover a familiaridade dos alunos com diferentes práticas discursivas.

Além disso, a LFCU também tem enfatizado a importância do ensino da língua em contexto, ou seja, por meio de situações reais de uso da língua. Nesse sentido, Hymes (2003) explica que o contexto sociocultural influencia a produção e a compreensão da linguagem. A partir dessa perspectiva, os professores podem criar atividades que simulem situações comunicativas autênticas, proporcionando aos alunos um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

A abordagem da LFCU tem contribuído significativamente para o ensino de análise linguística ao priorizar o estudo da língua em contextos reais de uso, contextualizar o significado das unidades linguísticas, analisar gêneros textuais e empregar *corpora* linguísticos. Ao assumir esta abordagem, os educadores podem enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-os mais proficientes na análise e na compreensão da linguagem, tomando a linguagem como uma entidade dinâmica e socialmente construída. Isso permite que os alunos se tornem usuários de língua mais habilidosos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios linguísticos da contemporaneidade.

Adiante, discutimos a Transitividade sob a perspectiva da Gramática Tradicional e da LFCU, mais especificamente na visão de Hopper e Thompson (1980).

3.3 Transitividade

Como discutido, a LFCU considera o uso da linguagem como uma atividade cognitiva, social e cultural. Os falantes utilizam a língua como ferramenta para interagir com os outros e para expressar seus pensamentos, ideias e intenções. Nesse aspecto, o uso da linguagem é visto como uma atividade dinâmica e contextualizada, na qual a significação é construída de acordo com a situação de comunicação e o propósito comunicativo do falante. A partir desse ponto de vista, a estrutura e a funcionalidade da linguagem são interdependentes. Ou seja, as estruturas linguísticas surgem a partir do uso repetitivo de padrões comunicativos e, por sua vez, moldam a forma como a linguagem é utilizada.

O conceito de Transitividade, que tradicionalmente se refere à propriedade de um verbo de tomar argumentos (geralmente sujeito e objeto) para formar uma frase completa, o que leva a distinção entre verbos transitivos (quando têm um objeto direto e/ou indireto) e intransitivos (quando não têm objeto direto), é reinterpretado na LFCU, que rejeita essa dicotomia e passa a considerar que a Transitividade é melhor compreendida como um *continuum*, que se define a partir de um conjunto de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que se manifesta em conformidade com o contexto comunicativo e os propósitos de uso da língua. Nesse sentido, alguns verbos podem se comportar como transitivos ou intransitivos dependendo do contexto em que são usados.

Uma referência teórica fundamental a partir da qual nos embasamos para analisar a Transitividade em livros didáticos é a obra de Hopper e Thompson (1980). Nesse trabalho, os autores argumentam que a Transitividade é uma noção complexa que deve ser observada em relação ao discurso e às funções pragmáticas, e não apenas com base em estruturas gramaticais.

Eles destacam que: “a transitividade não é simplesmente uma questão do número de sintagmas nominais que uma oração tem, mas depende das funções pragmáticas que a oração desempenha no discurso” (Hopper e Thompson, 1980, p. 90). Ou seja, a Transitividade não é determinada apenas pelo número de argumentos que um verbo toma, mas também pelas funções pragmáticas que a cláusula executa no discurso.

Essa perspectiva funcional sobre a Transitividade permite uma análise mais abrangente e contextualizada da gramática, levando em conta o uso efetivo da linguagem pelos falantes em situações reais de comunicação. Ao considerar a Transitividade como uma propriedade variável e não dicotômica, a linguística funcional oferece uma abordagem mais flexível e precisa para entender como a estrutura gramatical emerge do uso da linguagem.

Dessa forma, visando discernir conceitos relacionados à Transitividade, realizamos, nas seções seguintes, uma breve revisão sobre o tema em gramáticas tradicionais, para, logo depois, apresentarmos a Transitividade sob a abordagem da LFCU, considerando o texto clássico de Hopper e Thompson (1980).

3.3.1 Transitividade na Gramática Tradicional

Abordaremos, neste contexto, os princípios gramaticais relacionados à Transitividade. Para isso, examinaremos esse fenômeno nas seguintes obras normativas: Cunha e Cintra (2001), Cegalla (2005), Bechara (2007) e Rocha Lima (2008).

Cegalla (2005), ao fornecer uma breve explicação sobre a Transitividade Verbal, caracteriza os verbos conforme sua predicação completa e predicação incompleta, vinculando, assim, a Transitividade à ideia de complementaridade de sentido do verbo. Nesse contexto, são considerados verbos intransitivos aqueles que “[...] têm sentido completo, podendo, por si só, constituir o predicado: são os verbos de predicação completa” (Cegalla, 2005, p. 335), enquanto os verbos transitivos são definidos como aqueles “[...] que necessitam de outros termos para integrar o predicado: são os verbos de predicação incompleta” (Cegalla, 2005, p. 3).

Em suas considerações sobre o assunto, o autor acrescenta que “[...] as orações formadas por verbos intransitivos não podem transitar (=passar) para a voz passiva. [...] tornando-se, eventualmente, transitivos quando construídos com objeto direto ou indireto” (Cegalla, 2005, p. 336). Ao analisarmos o exemplo apresentado por Cegalla (2005, p. 336) o qual reproduzimos adiante: “Depois me deitei e dormi um sono pesado,” e, ao aplicarmos a voz passiva à parte destacada, conforme sugerido por Cegalla (2005), obtemos a frase: “[...] um sono pesado foi

dormido por mim”. O autor argumenta que essa oração, embora possa parecer uma construção viável em um determinado contexto (informal), é, na verdade, uma construção gramaticalmente incorreta, já que o verbo “dormir” seria um verbo intransitivo, apesar de, no exemplo apresentado pelo autor, apresente um sintagma nominal com função de objeto direto, mesmo que se trata de um pleonasma.

Rocha Lima (2008), por sua vez, denomina o verbo como a “palavra regente por excelência”, uma vez que é por sua exigência que se originam os complementos. Contudo, segundo o autor, é o tipo de complemento que determina a classificação do verbo quanto à Transitividade. Assim sendo, os verbos são categorizados como:

a) Intransitivos, que encerrando em si a noção predicativa, dispensam quaisquer complementos. b) Transitivos diretos, que exigem a presença de um objeto direto. c) Transitivos indiretos, que pedem a presença de um objeto indireto -, complemento este, aliás, que o mais das vezes independe da regência verbal. d) Transitivos relativos, que apresentam um complemento preposicional, chamado relativo. e) Transitivos circunstanciais, que requerem um complemento, preposicional ou não, chamado circunstancial. f) Bitransitivos, que têm concomitantemente um objeto direto e um objeto indireto, ou um objeto direto e um complemento relativo. (Rocha Lima, 2008, p. 340)

Conforme mencionado pelo autor, a maioria dos verbos, por si só, não consegue formar uma sequência coerente sem a presença de seu complemento. Para ele, o verbo e o objeto estabelecem uma expressão semântica. Dessa forma, em frases como “O sofrimento torna os homens humanos”, o termo “humanos” é necessário para completar a expressão “torna os homens”, denominada de “expressão semântica”. Diante disso, Rocha Lima (2008) categoriza o verbo “tornar” como transobjetivo, “[...] porque a compreensão do fato verbal vai além do objeto direto” (p. 342). O autor acrescenta que os verbos transitivos não se limitam apenas ao objeto direto (OD), subdividindo-os em Transitivo Direto (TD), Transitivo Indireto (TI), Transitivo Relativo (TR) e Transitivo Circunstancial (TC).

É apropriado, portanto, realizar uma análise das descrições de TR (transitivo relativo) e TC (transitivo comum), uma vez que estas se distinguem dos TD (transitivo direto) e TI (transitivo indireto), os quais são amplamente reconhecidos na gramática tradicional. De acordo com Rocha Lima (2008), os verbos categorizados como transitivos relativos são aqueles que “se pronominalizam” e cujo “objeto direto se submete à regência de preposição” (p. 342). Como exemplo, temos “aproveitar as circunstâncias / aproveitar-se das circunstâncias”.

Em relação ao verbo transitivo circunstancial, o complemento pode ser prepositivo ou não, sem que o verbo experimente alteração em sua significação, conforme ilustra Rocha Lima (2008, p. 343), com o exemplo: “aguardar alguém ou por alguém”.

Vale destacar que Rocha Lima (2008) reconhece que a Transitividade não é exclusiva do verbo, mas constitui uma propriedade que implica uma relação sintático-semântica entre o verbo e o objeto.

Cunha e Cintra (2001) utilizam como ponto de partida a extensão da ação verbal para classificar os verbos com base na Transitividade. Nesse sentido, os gramáticos identificam os verbos em termos de Transitividade da seguinte maneira: intransitivo, quando a ação está completamente contida no verbo; transitivo, quando o processo verbal não se limita apenas ao verbo, mas também envolve outros elementos da frase. Além disso, de acordo com eles, a Transitividade Verbal é um fenômeno que só pode ser analisado a partir do contexto, uma vez que não é o verbo que determina a Transitividade, mas, sim, o tipo de complemento.

A depender do contexto de utilização, um verbo categorizado como transitivo pode não se manifestar conforme tal classificação. Tomemos como exemplo o verbo “sorrir”, que, segundo a Gramática Tradicional (GT), é classificado como intransitivo. No entanto, ao analisarmos a oração “Sorriu um sorriso amarelo”, observamos que, nesse contexto específico, a expressão “um sorriso amarelo” desempenha o papel de complemento do verbo “sorrir”. Conseqüentemente, considerar um determinado verbo como invariavelmente intransitivo ou transitivo pode ser inconsistente ao se levar em conta o contexto discursivo em que ele se insere.

Para ilustrar isso, Cunha e Cintra (2001, p. 138) apresentam os seguintes exemplos:

(1)

- a. Perdoai sempre. [= INTRANSITIVO]
- b. Perdoai as ofensas. [= TRANSITIVO DIRETO]
- c. Perdoai aos inimigos. [= TRANSITIVO INDIRETO]
- d. Perdoai as ofensas aos inimigos. [= TRANSITIVO DIRETO E INDIRETO]
- e. Por que sonhas, ó jovem poeta? [= INTRANSITIVO]
- f. Sonhei um sonho guinholesco. [= TRANSITIVO DIRETO]

(Cunha; Cintra, 2001, p. 138)

De fato, os autores Cunha e Cintra (2001), Cegalla (2005) e Rocha Lima (2008) compartilham da mesma concepção acerca da Transitividade como uma propriedade do verbo.

Para Bechara (2007), a transitividade está associada à função predicativa da oração, estabelecendo uma relação sintático-semântica entre o verbo e o que o autor denomina como “termos nucleares”. Para alcançar uma compreensão dos termos que integram a oração, Bechara (2007) organiza sua análise ao apresentar “[...] conceitos relacionados a termos nucleares e

marginais, termos argumentais e não-argumentais, termos opcionais e não-opcionais, e, por fim, termos integrais e não-integrais” (Bechara, 2007, p. 411).

Conforme Bechara (2007), termos nucleares não constituem o núcleo do predicado, que é compreendido como o verbo, mas sim os termos que se relacionam “[...] sintática e semanticamente às funções predicativas da oração”. Em contrapartida, os termos na oração que não possuem uma ligação direta com as funções predicativas são considerados marginais. Para elucidar tais definições, consideremos os exemplos fornecidos por Bechara (2007, p. 412):

(2)

- a. Certamente, Graciliano viveu experiências amargas durante sua vida.
- b. Graciliano, certamente, viveu experiências amargas durante sua vida.
- c. Graciliano viveu, certamente, experiências amargas durante sua vida.
- d. Graciliano viveu experiências amargas, certamente, durante sua vida.
- e. Graciliano viveu experiências amargas durante sua vida, certamente.

(Bechara, 2007, p. 412)

Segundo o autor, o advérbio “certamente”, que pode ser deslocado na sentença sem afetar a semântica da oração, é interpretado como um termo periférico, ao passo que “experiências amargas” e “durante sua vida” são considerados termos nucleares, uma vez que estão vinculados ao verbo “viveu” em qualquer posição, sem depender da presença de elementos intercalados (Bechara, 2007).

Para além dos termos previamente abordados, Bechara (2007) introduz os conceitos de termos argumentais e não-argumentais, os quais são compreendidos com base no grau de dependência ou independência, respectivamente, em relação ao predicado no contexto sintático-semântico. Os termos argumentais, também denominados argumentos, referem-se aos complementos verbais, sendo, portanto, “[...] requisitados ou regidos pelo significado lexical expresso pelo verbo” (Bechara, 2007, p. 412). Em contrapartida, os termos não-argumentais consistem nos adjuntos adverbiais. A distinção crucial entre termos não-argumental e marginal reside no fato de que o primeiro estabelece uma relação sintático-semântica com o verbo, enquanto o segundo é entendido como um “comentário independente do narrador”. Bechara (2007) esclarece que o termo argumental é motivado pelas características sintáticas e semânticas da relação predicativa, e não apenas pelo conteúdo designado. Assim, uma noção de lugar como “no Brasil” pode funcionar como argumental ou complemento da oração, como demonstra o exemplo (3); e como não argumental, como ilustrado na oração (4):

(3) Ele mora no Brasil. (argumental)

(4) Ele trabalha no Brasil. (não argumental)

(Bechara, 2007, p.413)

Conforme o autor, a oração (4) não implica a necessidade de um complemento (Ele trabalha ao passo que o verbo “morar” da oração (3) demanda um complemento para sua interpretação).

No que diz respeito aos termos facultativos e não-facultativos, trata-se da presença ou ausência de elementos que acompanham o verbo e que, frequentemente, não necessitam ser explicitados em virtude do contexto. Isso ocorre porque, conforme destacado por Bechara (2007), o conhecimento acerca das coisas do mundo extralinguístico possibilita o emprego do “uso absoluto” de verbos desprovidos de seus argumentos ou complementos, uma vez que o léxico desses verbos implicitamente contém o que o verbo denota.

Por último, os termos que podem ser incorporados são o objeto direto e indireto, pois possibilitam a substituição por pronomes oblíquos. Tal possibilidade não se verifica nos termos não-incorporáveis, uma vez que o verbo do predicado está preposicionado.

Certos verbos possuem um conteúdo lexical caracterizado por uma “ampla extensão semântica” e, por conseguinte, requerem uma delimitação semântica. Essa função de “delimitadores semânticos verbais” é desempenhada pelos argumentos ou complementos verbais. Dessa forma, Bechara (2007) assevera que os verbos que demandam essa delimitação semântica são denominados transitivos.

Observamos, neste contexto, que é o conteúdo lexical que estabelece a Transitividade, visto que, diferentemente dos verbos transitivos, os verbos intransitivos são concebidos como aqueles que não possuem uma ampla extensão semântica, dispensando, assim, o uso de outros sinais lexicais.

Existem situações em que um mesmo verbo pode ser interpretado tanto como transitivo quanto como intransitivo. Analisemos os exemplos (5) e (6) apresentados por Bechara (2007, p. 415):

(5) Eles comeram maçãs. (transitivo)

(6) Eles não comeram. (intransitivo)

(Bechara, 2007, p. 415)

Dessa forma, o autor chega à conclusão de que “[...] a dicotomia entre transitivo e intransitivo não é absoluta, sendo mais vinculada ao léxico do que à gramática” (Bechara, 2007,

p. 415). Assim, o autor concorda com Cunha e Cintra (2001) ao apontar que a distinção na predicação verbal é um fenômeno determinado pelo contexto, não sendo resultado apenas da estrutura gramatical.

Com essa breve exposição, concluímos que, nas gramáticas normativas, a Transitividade é uma propriedade do verbo, que pode exigir ou não complemento. Embora os gramáticos façam referência ao “contexto” como aspecto a ser levado em conta, a noção de “contexto” se refere apenas aos elementos implicados pela semântica do verbo, não havendo relação entre a semântica do verbo e as funções pragmáticas que a oração cumpre no texto, ficando as análises restritas ao âmbito exclusivo da oração.

O quadro 2, um resumo como a Transitividade é concebida nas gramáticas analisadas:

Tabela 3 - Transitividade na Tradição Gramatical

Transitividade	Gramática			
	Cunha e Cintra (2001)	Cegalla (2005)	Bechara (2007)	Rocha Lima (2008)
Intransitivo	Quando a “ação está integralmente contida na forma verbal.”	Verbos com predicação completa.	Verbos que não têm grande extensão semântica, por isso não necessitam de outros signos léxicos.	Os verbos que dispensam quaisquer complementos.
Transitivo direto/indireto	Quando o processo verbal não está apenas no verbo, mas também em outros elementos da frase.	Verbos com predicação incompleta, por isso necessitam de outros termos para integrar o predicado.	São os verbos que, a partir de seu significado lexical, solicitam complementos verbais, chamados pelo gramático de argumento ou termo argumental.	Verbos que exigem a presença de objetos diretos e/ou indiretos.
Bitransitivos	Verbos que “requerem simultaneamente objeto direto e indireto para completar lhes o sentido.”	Quando o verbo necessita de um objeto direto e um objeto indireto simultaneamente.	O gramático não usa a nomenclatura bitransitivo, apenas reconhece que, em predicados complexos, mais de um signo léxico podem compor a estrutura (verbo + argumento).	Aqueles que apresentam, concomitantemente, um objeto direto e um objeto indireto.
Transitivos circunstanciais				Verbos que requerem um complemento preposicional ou não, chamado circunstancial.
Transitivos relativos				

				Aqueles que apresentam um complemento preposicional, chamado relativo.
--	--	--	--	--

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Após essa exposição, na próxima seção, discorreremos acerca da Transitividade na perspectiva de Hopper e Thompson (1980).

3.3.2 Transitividade na Linguística Funcional Centrada no Uso: a visão de Hopper e Thompson (1980)

Ao contrário da Gramática Tradicional, que concebe a Transitividade como uma propriedade do verbo, as correntes funcionalistas entendem esse fenômeno como algo que se manifesta na totalidade da oração, considerando tanto o verbo quanto os demais elementos que a compõem (Cunha; Souza, 2011). Na perspectiva funcionalista, a Transitividade é vista como uma propriedade sintático-semântica da oração como um todo correlato de funções pragmáticas no discurso.

Para Hopper e Thompson (1980), a Transitividade é uma noção contínua e escalar (gradiente). Este é um enfoque distinto daquele apresentado pela Gramática Tradicional em relação a uma oração transitiva, a qual se efetua mediante a presença de três elementos fundamentais, a saber: sujeito, verbo e objeto. Contrariamente à tradição gramatical, Hopper e Thompson (1980) compreendem a Transitividade a partir de ‘um conjunto de dez parâmetros sintático-semânticos interdependentes, que destacam diferentes perspectivas da transferência da ação em uma porção específica da sentença “(Furtado da Cunha; Costa; Cezário, 2015, p. 29). Estes parâmetros são independentes entre si, entretanto, “funcionam de maneira conjunta e articulada na língua, o que implica que nenhum deles isoladamente é suficiente para determinar a transitividade de uma oração” (Cunha; Souza, 2011, p. 46). No quadro 2, adiante, apresentamos os 10 parâmetros:

Tabela 4 - Parâmetros de Transitividade segundo Hopper e Thompson (1980)

	Transitividade alta	Transitividade baixa
1. Participantes	Dois ou mais	Um
2. Cinese	Ação	não ação
3. Aspecto do verbo	Perfectivo	não perfectivo
4. Pontualidade do verbo	Pontual	não pontual
5. Intencionalidade do sujeito	Intencional	não intencional

6. Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
7. Modalidade da oração	Realis	Irrealis
8. Agentividade do sujeito	Agentivo	não agentivo
9. Afetamento do objeto	Afetado	não afetado
10. Individuação do objeto	Individuado	não individuado

Fonte: Traduzido e adaptado de Hopper e Thompson (1980, p. 252).

Cada parâmetro denota uma particularidade na transferência da ação entre um agente e o objeto afetado, contribuindo para a configuração da Transitividade numa abordagem discursiva. Considerando que a Transitividade é uma noção gradiente, como apontamos anteriormente, quanto maior a quantidade de parâmetros marcados na sentença, mais alta é o grau de Transitividade dessa sentença. Por outro lado, quanto menos parâmetros a sentença apresenta, menor seu grau de Transitividade.

Para uma apreensão mais aprofundada de cada parâmetro, exploramos os aspectos individuais de cada um, visando a compreender, conforme a perspectiva de Hopper e Thompson (1980), os critérios que determinam se uma oração é mais ou menos transitiva. Iniciemos pela primeira característica, denominada *Participantes*, refere-se ao número de elementos envolvidos na realização da transferência da ação, conforme afirmado por Saboya (2014):

Sendo a transitividade a transferência de ação de um agente para um paciente ou recipiente, é natural a conclusão de que tal transferência não ocorrerá efetivamente, a menos que haja, no mínimo, dois participantes envolvidos. (Saboya, 2014, p. 40)

Saboya (2014, p. 47) nos fornece o seguinte exemplo para explicitar essa noção: “Maria Gadu fuma um cigarro”. Neste caso, a presença de dois participantes, “Maria Gadu” e “um cigarro” envolvidas na transferência da ação. Por outro lado, a oração “A mãe de Maria Gadu também fuma” conta apenas com um participante, que é a mãe de Maria Gadu.

O segundo parâmetro a ser abordado é a *Cinese*, que se refere à capacidade de transferir a ação de um participante para outro. Para uma compreensão desse elemento na visão de Hopper e Thompson (1980), é imperativo compreender a classificação dos verbos estabelecida por eles. Conforme essa concepção, os verbos são categorizados “[...] de acordo com seu valor semântico, levando em consideração o propósito comunicativo, o contexto pragmático e as exigências discursivas do emissor/escritor e de seu interlocutor” (Teixeira, 2014, p. 60), sendo, portanto, divididos da seguinte maneira: verbos de ação e verbos de estado. Por exemplo, a oração “Eu abracei Pedro” (Cunha; Souza, 2011, p. 47), o verbo indica ação, pois apresenta o

traço dinâmico. Por outro lado, na oração “Jerry likes beer/Jerry aprecia cerveja” (Hopper; Thompson, 1980, p. 253), o verbo indica estado, ou seja, uma condição de Jerry em relação ao elemento “beer”.

No que diz respeito ao *Aspecto*, outro elemento que faz parte dos parâmetros de Transitividade, diz respeito à eficácia na transferência da ação para um participante. Nesse sentido, uma ação é mais eficazmente transferida de um participante para outro quando essa ação se caracteriza como completa, ou seja, como perfectiva. Destaca-se que a ação perfectiva é transferida de maneira mais eficaz do que uma ação cujo término não é explicitamente apresentado (Furtado da Cunha; Oliveira; Martelotta, 2015). Essa informação é corroborada por Souza e Dib (2014), os quais afirmam que “[...] são considerados verbos de aspecto perfectivo aqueles que denotam ações concluídas, finalizadas. Por outro lado, os verbos imperfectivos são aqueles que indicam ações durativas” (p. 165).

Considerando esses princípios, uma oração é considerada mais transitiva quando envolve verbos cujas ações estejam concluídas. Desse modo, em sentenças como: “Bruno bebeu a cerveja”, o aspecto do verbo indica a conclusão da ação, resultando em uma transferência efetiva. Por outro lado, em “Bruno está bebendo a cerveja”, a ação expressa pelo verbo está em curso, sugerindo uma transferência parcial e, conseqüentemente, a oração tem um grau menor de Transitividade.

O quarto parâmetro da Transitividade é a *Pontualidade*, a qual está relacionada ao efeito de duração da ação, especificamente, no contexto de ações instantâneas. Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2015) corroboram essa afirmação ao explicar que a Pontualidade se refere a “[...] ações realizadas sem qualquer fase de transição entre seu início e seu término, tendo maior impacto sobre seus pacientes do que ações inerentemente contínuas” (p. 29). Dessa maneira, na sentença “Paulo comeu um pastel”, observamos que a ação de “comer” é instantânea e incide sobre o paciente, que é um pastel. Ademais, essa ação envolve uma mudança de estado, destacando que a ênfase recai sobre a pontualidade do evento e não sobre sua durabilidade.

O parâmetro da Intencionalidade está ligado ao sujeito da oração, que pode apresentar o traço semântico volitivo. Este é caracterizado quando “[...] o impacto sobre o paciente torna-se mais evidente quando a ação do agente é apresentada como intencional” (Furtado da Cunha; Costa; Cezário, 2015, p.29). Na oração “Eu escrevi seu nome”, a ação pode ser interpretada como intencional, ou seja, realizada de forma deliberada. Em contrapartida, na oração “Eu não sei escrever seu nome”, a ação não é intencional, refletindo, dessa maneira, uma sentença com baixo grau de Transitividade.

A *Polaridade* da oração é mais uma propriedade da Transitividade. "[...] Diz respeito, fundamentalmente, à relação semântica entre significados opostos, de mesma natureza, passíveis de comparação" (Coelho, 2014, p. 132). Cunha e Souza (2011) exemplificam a polaridade com o seguinte exemplo: “O menino não comeu o sanduíche”, a ação negativa, indica que a transferência da ação não se concretizou. Por outro lado, na oração “O menino comeu o sanduíche”, de polaridade afirmativa, sinaliza a possibilidade de transferência da ação.

A propriedade *Modalidade* da oração está relacionada a ações que são descritas como eventos reais ou não, codificados, respectivamente, como *realis* e *irrealis*. O modo *irrealis* favorece a utilização do subjuntivo, conferindo um teor de menor certeza, geralmente associado a ações que não ocorreram ou ocorreram em um contexto não real, resultando em uma eficácia menor no que diz respeito à transferência da ação. Por outro lado, o modo *realis* favorece o uso do indicativo ao apresentar fatos e informações explícitas, correspondendo a um evento real. No exemplo “Maria vai comprar um vestido novo”, o verbo indica uma ação futura que ainda não ocorreu, sendo classificada como *irrealis*. Isso contrasta, por exemplo, com a oração “Maria comprou um vestido”, em que há a indicação de um evento real que caracteriza a oração como tendo um grau mais alto de Transitividade.

O parâmetro *Agentividade* está em geral, relacionado ao sujeito da oração. De acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezário (2015), “[...] participantes com alta Agentividade podem realizar a transferência de uma ação de uma maneira que participantes com baixa agentividade não podem” (p.29). Portanto, em sentenças como “O motorista derrubou o muro”, o sujeito exerce controle sobre a ação verbal, sendo, por conseguinte, denominado agentivo. Em contrapartida, na oração “Essa foto me surpreendeu”, não é possível classificar o termo “essa foto” como sujeito agentivo, uma vez que se trata de um participante não humano, não animado e não volitivo.

O *Afetamento* do objeto está relacionado ao nível de transferência da ação para um paciente. Desse modo, nos exemplos fornecidos por Cunha e Souza (2011) “Eu bebi o leite todo. / Eu bebi um pouco de leite”, observamos que, no primeiro caso, o termo “leite” é integralmente afetado pela ação descrita na oração. Por outro lado, no segundo caso, o elemento “leite” é apenas parcialmente afetado pela ação descrita na oração.

Para finalizar a propriedade *Individuação* do objeto. Além da distinção do paciente em relação ao agente e entre o paciente e sua própria categoria, essa propriedade tem relação com o fato de que uma ação é mais efetivamente transferida de uma agente intencional para um objeto afetado individualizado. Conforme Abraçado e Kenedy (2014), o paciente individualizado é aquele que apresenta as seguintes características:

Um objeto (O) maximamente individuado é aquele em que o Sintagma Nominal (SN) que exerce a função de objeto tem como núcleo um nome próprio cujo referente é humano, animado / concreto / singular / contável / referencial / definido. Em contrapartida, um O minimamente individuado é aquele em que o SN que exerce função de objeto tem como núcleo um nome comum cujo referente é inanimado/abstrato/plural/não contável/não referencial. (Abraçado; Kenedy, 2014, p. 172)

Todos esses parâmetros são pertinentes para a categorização das orações segundo uma escala de Transitividade Verbal, uma vez que essa classificação abrange não apenas o verbo, mas todos os elementos envolvidos na predicação da oração como um todo (Cunha; Souza 2011).

Ainda em Cunha e Souza (2011, p.54) apresenta-se alguns exemplos referente à alta transitividade em orações do português do Brasil. As autoras usam como parâmetro um recorte de uma narrativa que aborda o filme *Batmam*, no *corpus* D&G:

(19)

- a. Batman derrubou o Pinguim com um soco.
- b. Mulher Gato não gostava do Batman.
- c. Esse rio tem uma forte correnteza.
- d. Então o Pinguim chegou na festa

Com base nos exemplos fornecidos, as autoras analisam o nível de transitividade e como os exemplos abrangem as dez categorias. No exemplo 19a., com os dois participantes - Batman e Pinguim - o verbo "derrubou" é considerado uma ação que é descrita como concluída em uma frase afirmativa, em que o Pinguim é tratado como afetado e individualizado. Vamos examinar a interpretação das pesquisadoras:

Pela formulação de Hopper e Thompson, a oração em (19a) é a que ocupa o ponto mais alto na escala de transitividade (grau 10), pois contém todos os dez traços do complexo: dois participantes (Batman e Pinguim), verbo de ação (derrubou), aspecto perfectivo (ação concluída), verbo pontual (ação não durativa), sujeito intencional (Batman), oração afirmativa, oração *realis*(modo indicativo), sujeito agente (Batman), objeto afetado e individuado (o Pinguim — substantivo referencial, humano, próprio, singular). (Cunha; Souza. P. 54 e 55).

Em relação aos outros exemplos, conforme a gramática tradicional, as três primeiras (19a., 19b. e 19c.) frases são transitivas, uma vez que apresentam um objeto como complemento do verbo: o Pinguim, Batman e uma forte correnteza, respectivamente. Já a quarta frase é

classificada como intransitiva, já que o verbo “chegar” não pede complemento verbal, sendo o SP “na festa” tomado como adjunto adverbial. Todavia, na visão de Hopper e Thompson (1980), a oração (19d.) apresenta sete traços de transitividade. Assim, embora a oração (19d.) seja intransitiva, para a GT, segundo os 10 parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980), a sentença é definida com alto grau de transitividade na escala estabelecida pelos autores, ficando atrás apenas da oração (19a.). Nesse sentido, a análise dos pesquisadores enfatiza não apenas a presença ou a ausência de complemento verbal, mas todo um complexo sintático-semântico depreendido da oração como um todo, tendo em vista a transferência de uma ação para um participante afetado, que é o que verificamos na oração (19d.), em contraste com o que ocorre nas orações (19b.) e (19c.).

Nessa perspectiva, é válido destacar que, segundo Hopper e Thompson (1980), há uma forte correlação entre revelo/plano discurso e transitividade da sentença. O grau de transitividade é determinado pela forma como a falante estrutura sua fala para atingir seus objetivos comunicativos e é baseado em sua percepção das necessidades do interlocutor. Nesse sentido, a transitividade refere-se ao modo como um falante organiza e estrutura sua fala em um texto, distinguindo entre o que é central e o que é periférico em termos de informação. Essa correlação entre traços sintático-semânticos da transitividade e função pragmática foi postulada porque os autores perceberam que os componentes da transitividade configuram como um dos meios linguísticos de expressão do relevo discursivo (*grounding*) do texto, sendo, portanto, um fator pragmático universal.

Sendo assim, o grau de transitividade de uma oração reflete sua função retórica ou discursiva no texto, porque, segundo os autores, é impossível dar atenção a tudo na mesma medida, na produção do discurso, o que nos leva estabelecer a distinção entre porções mais importantes e passagens menos importantes ou periféricas. A porção central do texto, também conhecida como Figura (*foreground*), tem alta transitividade, enquanto a porção periférica, também denominada de Fundo (*background*), tem baixa transitiva.

As orações Figura representam o “esqueleto” do texto, dando-lhe sua coerência interna, ao passo que as orações Fundo servem de contexto, apoio ou comentário. As passagens Figura não podem ter sua ordem alterada, sem que se modifique a ordem cronológica dos eventos. As passagens Fundo, por outro lado, não são ordenadas entre si e podem ser deslocadas em relação às sentenças Figura. No quadro 4, a seguir, retirado de Hopper e Thompson (1980, p. 281), exemplificamos essa distinção. Trata-se de um relato de experiência pessoal em que o informante narra uma briga que teve com seu irmão:

Tabela 5 - Definições de Figura e Fundo

Figura	Fundo
<p>Meu irmão enfiou uma faca na minha cabeça Ele meio que correu para o quintal eu torço o braço dele para trás e ele começou a falar sobre isso “eu disse a ele para parar com isso” Foi então que o agarrei pelo braço e torci-o atrás dele ele simplesmente a pegou e me atacou. E comecei a sangrar como um porco. fui ao médico</p>	<p>Você já esteve em uma situação em que corria sério risco de ser morto? Meu irmão enfiou uma faca na minha cabeça. Como isso aconteceu? Como crianças, você briga e. Isso aconteceu depois de poucos dias da morte de meu pai, estávamos todos abalados. E a razão pela qual abriga começou isso era em Coney... Island –. Minha mãe tinha acabado de se sentar para tomar uma xícara de café. Claro crianças, vocês sabem, ele não precisa me ouvir. Quando soltei o braço dele, tinha uma faca em cima da mesa, E, naturalmente, a primeira coisa a fazer. E o médico apenas diz “Só mais isso”, e ele diz, “ e você estaria morto”.</p>

Fonte: retirado e traduzido de Hopper e Thompson (1980, p. 281)⁷.

Nas passagens *Figura*, podemos observar a narração dos eventos que explicita as informações mais relevantes para a coerência interna da narrativa, enquanto as passagens *Fundo* são menos relevantes e servem principalmente como contexto ou comentário acerca dos eventos *Figura*. Em outras palavras, os trechos descritos à esquerda do quadro são cláusulas em primeiro plano no relevo discursivo do texto, as quais coletivamente formam a espinha dorsal ou a estrutura básica da narrativa.

Por outro lado, as partes à direita no quadro são periféricas, correspondem ao *Fundo*. Essas partes têm menos relevância na mensagem global do texto e geralmente fornecem informações secundárias ou contextuais. Elas ajudam a contextualizar as partes mais importantes do texto, mas não são fundamentais para a compreensão da mensagem principal, contribuindo para o preenchimento do esqueleto textual, porém, são dissociadas da sua coerência global.

⁷ Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed?) My brother put a knife in my read. (How'd that happen ?) Like kids, you get into a fight and I twisted his arm up behind him. This was just a few days after my father rad died, and we were sitting shive. And reason the fight started ... He sort of ran in the Yard – this was out on Coney Islan – and he started to talk about it. And my mother had just sat down to have a cup of coffe. And I told him to cut it out. Course kids, you know – be don't hafta listen to me. So that's when I grabbed him by the arm, and twisted it up behind him. When I let go is arm,there was a knife on the table, he just picked in up and he let me have it. And the doctor just says, “Just about this much more,” he says, “and you'd a been dead .”

Após tratarmos brevemente acerca da noção de relevo discursivo, na próxima subseção, nossa atenção volta-se à discussão sobre as Contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para a análise do tratamento da Transitividade no Livro Didático da Educação Básica.

3.3.3 Contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para a análise do tratamento da Transitividade no livro didático da Educação básica

Considerando que a Transitividade, enquanto fenômeno discursivo desempenha um papel fundamental na construção de significados e na expressão de relações semânticas entre elementos da sentença, e que o Livro Didático (LD) desempenha um papel crucial no ensino da língua portuguesa e na abordagem da Transitividade em sala de aula, nesta seção, realizamos uma breve discussão acerca de trabalhos que, sob a perspectiva da LFCU, têm contribuído de modo efetivo para elucidar como vem se dando o tratamento da Transitividade em livros didáticos.

Sabemos que a elaboração do Livro Didático (LD) deve seguir as orientações determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tanto do ensino fundamental como também do Ensino Médio. O LD, tanto da rede privada como da pública, deve contemplar, em seus conteúdos, a reflexão acerca das estruturas linguísticas e a compreensão dos recursos linguísticos.

A Transitividade, enquanto fenômeno linguístico crucial para a compreensão da estruturação do discurso tem sido objeto de investigação em diversos campos da linguística. No contexto específico do livro didático, sua análise torna-se ainda mais relevante, uma vez que esses materiais desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimento linguístico aos estudantes sobre a Transitividade em livros didáticos. Assim, a reflexão sobre a transitividade não apenas enriquece a compreensão linguística, mas também contribui para a melhoria do processo educacional, promovendo uma abordagem mais abrangente e aprofundada no ensino da linguagem.

Podemos citar a pesquisa de Lima (2019) que analisa a transitividade verbal, a partir do aporte teórico do funcionalismo linguístico. Neste estudo, a autora busca integrar a teoria funcionalista com a prática pedagógica, tendo como principal objetivo investigar como o fenômeno da transitividade tem sido abordado nas escolas e, assim, como tem sido apresentado nos compêndios de Língua Portuguesa especificamente nos livros didáticos do Ensino Fundamental II. A autora chega, ao final da sua pesquisa, a duas contribuições: uma Sequência Didática relacionada ao objeto de estudo, Transitividade Verbal com atividades gramaticais

baseadas no que postula a LFCU e nas propostas de Hopper e Thompson (1980), bem como um caderno para o professor de LP, com sugestões para o trabalho com a Transitividade Verbal de acordo com os parâmetros funcionalistas e outro caderno específico para o aluno. Ao concluir sua pesquisa, a autora pontuou a importância dos parâmetros funcionalistas no aprimoramento do processo ensino e aprendizagem da transitividade verbal. Em particular tais parâmetros oferecem valiosas contribuições aos conhecimentos advindos da Tradição Gramatical possibilitando respostas para questões que, por vezes, permanecem sem solução.

Outra pesquisa que destacamos é a de Valili (2022), que, como já pontuamos, investiga o tratamento da Transitividade em três coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para utilização no Ensino Fundamental Anos Finais. A autora identificou, em seu estudo, uma lacuna entre os objetivos expressos nos manuais dos professores, que visam a um ensino linguístico contextualizado conforme preconizado pela BNCC, e a abordagem efetiva presente nos livros dos alunos, que mantêm uma orientação tradicional e desconsideram aspectos importantes da linguagem. A pesquisa conclui propondo um uso alternativo dos livros do aluno, contribuindo para a construção de um ensino de gramático mais produtivo, especialmente em relação ao estudo da Transitividade, que, segundo a pesquisadora, deve dar-se de forma mais contextualizada, para uma compreensão mais aprofundada acerca do funcionamento da língua materna em práticas discursivas.

Na pesquisa de Carreiro e Sousa (2020), que tem como objetivo destacar e analisar o fenômeno da Transitividade na perspectiva do Funcionalismo Linguístico norte-americano, com base no trabalho seminal de Hopper e Thompson (1980), as autoras apresentam uma análise da transitividade para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano de uma escola pública em Barra da Estiva/BA. Ou seja, as pesquisadoras buscam investigar como a compreensão da transitividade pode beneficiar os alunos em sua habilidade de leitura e interpretação de textos. As autoras, a partir desse trabalho, atestamos seguintes resultados: as diferentes abordagens da Transitividade Verbal se complementam, tornando o estudo desse fenômeno linguístico mais significativo. A discussão da transitividade via traços/parâmetros facilita a compreensão textual, exigindo dos interlocutores uma análise que considere o contexto discursivo. Os traços são indissociáveis e atuam como complemento um do outro, contribuindo para o *continuum* da Transitividade Verbal. A análise de dados mostrou que a maioria dos alunos relacionou os traços/parâmetros ao desenvolvimento da leitura, afirmando que os estudos os ajudaram na compreensão do texto. A diversidade semântica atribuída a certos termos e a interpretação dos alunos apontaram para a necessidade de (re) significação do estudo

de alguns traços. O estudo sinaliza a necessidade de refinamento do conteúdo ao ser aplicado, especialmente para melhor atender às necessidades dos estudantes. Foram elaborados três produtos como subsídio para professores e alunos no estudo da Transitividade Verbal: dois cadernos pedagógicos e um jogo educativo. Essa contribuição é significativa, principalmente para os professores de Língua Portuguesa e para os alunos, assim como para todos que se interessam pelo tema da Transitividade Verbal.

Esses estudos contribuem para a compreensão do tratamento da Transitividade no LD, a partir de diferentes enfoques. Nossa pesquisa se insere nessa seara de conhecimento, buscando trazer novas evidências sobre o tratamento deste fenômeno da transitividade em material pedagógico aprovado no PNLD, além de contribuições de natureza prática, considerando-se o rico material textual disponível no LD, porém, muitas vezes, mal aproveitado, dado a preferência pelo enfoque metalinguístico no que diz respeito ao estudo da língua materna.

No item adiante, apresentamos uma síntese do capítulo, para, em seguida, apresentarmos os aspectos metodológicos que embasam nossa pesquisa.

3.4 Síntese conclusiva

Em primeiro lugar, exploramos, nesse capítulo, os conceitos fundamentais da abordagem da LFCU, destacando a ênfase na função comunicativa da linguagem e na compreensão dos fenômenos linguísticos em contextos reais de uso.

Além disso, abordamos as aproximações teóricas e contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para o ensino de Análise Linguística/Semiótica na Educação Básica. Destaca-se a relevância dessa abordagem para proporcionar aos estudantes uma compreensão mais pragmática e funcional da linguagem, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ademais, examinamos as concepções tradicionais desse fenômeno na gramática, contrastando-as com a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso, mais especificamente com a visão clássica de Hopper e Thompson (1980).

Discutimos, ainda, as contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso para a análise do tratamento da Transitividade no Livro Didático da Educação Básica. Essa análise visa a apresentar com os princípios da abordagem funcionalista são refletidos e aplicados à análise de material didático, com implicações diretas para a eficácia do ensino da análise linguística na formação dos estudantes.

Dessa forma, o capítulo não apenas esmiúça os pressupostos fundamentais da Linguística Funcional Centrada no Uso, mas também explora suas implicações práticas, destacando a pertinência e a aplicabilidade dessa abordagem para o ensino de Análise Linguística/Semiótica na Educação Básica, com foco específico na análise da Transitividade em livros didáticos.

4 METODOLOGIA

4.1 Natureza da Pesquisa

Esta investigação se caracteriza por adotar o método indutivo, com abordagem qualitativa partindo de um caso particular para estabelecer, a partir da teoria funcionalista adotada que fornece a base teórico-metodológica para a análise qualitativa dos dados, generalizações acerca do tratamento da Transitividade no livro didático, principal material didático utilizado em sala de aula pelo professor de língua portuguesa.

Diante desse contexto, o estudo teve início a partir da revisão bibliográfica da literatura e da avaliação do conjunto de textos escritos, que inclui livros didáticos e manuais utilizados por professores em coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2020, ou seja, já considerando a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quando consideramos uma investigação qualitativa, temos em mente um estudo que prioriza a descrição e, dessa forma, elabora a análise por meio da observação detalhada dos dados presentes no *corpus*. Nesse sentido, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), por meio dessa abordagem metodológica, podemos capturar informações significativas que, quando reunidas, delineiam claramente o objeto de pesquisa. Além disso, os autores, ao abordarem os elementos essenciais para a condução da avaliação qualitativa, também ressaltam a importância de examinar todos os registros como potenciais detentores de informações que contribuam para uma compreensão mais aprofundada do nosso objeto de estudo.

Frente a essas investigações, antes da análise do *corpus*, realizamos uma avaliação dos dois principais documentos que embasam os currículos escolares, os planos de aula e a elaboração dos materiais didáticos de língua portuguesa: o PCN e a BNCC. Cumpre destacar que os PCN foram os primeiros documentos a estabelecer diretrizes nacionais para a composição dos currículos da educação básica no Brasil, sendo publicados no final da década de 90. Embora os PCN ainda estejam em vigor, sua aplicação é orientativa, influenciando, inclusive, os novos documentos como a BNCC, que, desde sua implementação em 2017, tornou-se um instrumento normativo. Portanto, reconhecemos a importância de examinar o PCN e sua abordagem sobre o ensino de língua portuguesa antes de direcionar nossa atenção para a BNCC, analisando sua estrutura e proposta para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Nesse contexto, nosso estudo demandou uma análise detalhada do *corpus*, aliada à revisão bibliográfica da disciplina, com o objetivo de coletar dados que pudessem subsidiar a

análise das abordagens gramaticais relacionadas ao fenômeno linguístico da Transitividade, adotadas nos materiais didáticos.

Continuamos nosso estudo analisando de que maneira as gramáticas tradicionais elucidam o fenômeno da Transitividade, visando a compreender quais são os parâmetros empregados em sua caracterização. Em seguida, avançamos para a exploração da literatura linguística acerca da Transitividade, atentando também para os critérios adotados em sua descrição e nas abordagens propostas como método de estudo e ensino desse fenômeno.

Após a conclusão da etapa de levantamento de dados teóricos acerca do fenômeno da Transitividade, e da análise dos documentos normativos referentes ao ensino da língua portuguesa, procedemos à avaliação do *corpus* da pesquisa. Este processo foi iniciado a partir da análise dos manuais dos professores, os quais desempenham um papel fundamental na eficaz implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no atendimento aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2020 (PNLD, 2020), contribuindo, assim, para o aprimoramento da qualidade do ensino no Brasil.

A seguir, definimos os critérios para caracterização e delimitação do *corpus* da pesquisa.

4.2 Caracterização do corpus da pesquisa

Na presente subseção, discorreremos sobre a Coleção *Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa* (doravante TL) que constitui o núcleo do nosso *corpus* de pesquisa. Primeiramente, apresentamos o Manual do Professor, sua organização, orientações e alinhamento com a BNCC. Em seguida, destacamos o Livro do Aluno, atentando para sua organização, divisão e delimitação do conteúdo, especialmente aquele relacionado à Transitividade.

. Conforme mencionado, adotamos como parâmetros para a seleção da coleção didática os seguintes aspectos: (i) obra contemporânea, ou seja, produzida durante a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (ii) coleção avaliada e aprovada pelo último Programa Nacional do Livro Didático (MEC-PNLD 2020), ocorrido no processo de seleção de materiais didáticos destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais.

Para embasar nossa análise, utilizamos o Manual do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020) – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais. Este manual apresenta as obras aprovadas destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, para o período de 2020 a 2023. Ele detalha as coleções didáticas aprovadas no PNLD 2020 e tem como princípio oferecer suporte ao professor no

entendimento do material didático-pedagógico, especificamente o LDP, durante o processo de seleção desse material nas escolas públicas de educação básica no Brasil.

No portal eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), são disponibilizados dados estatísticos relativos a todos os Programas Nacionais do Livro Didático (PNLD). Esses dados abrangem informações como o número de escolas beneficiadas, alunos atendidos, total de exemplares adquiridos e o montante financeiro destinado à aquisição. Adicionalmente, são apresentadas as informações individuais de cada obra, as quais integram as coleções didáticas listadas no Guia do Livro Didático do PNLD.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o PNLD 2020 para língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental beneficiou 10.066.299 alunos em 47.306 escolas. Foram distribuídos 12.981.858 exemplares de livros didáticos, totalizando R\$ 170.499.734,52 em valor de aquisição⁸.

De acordo com os critérios estabelecidos para a seleção do *corpus* da nossa pesquisa, trazemos alguns dados importantes desta coleção: Tecendo Linguagens Língua Portuguesa, detalhados no quadro 3 adiante:

Tabela 6 - Dados dos Materiais do Corpus

Coleção	Sigla	Autores	Materiais Alinhados	Editora	Tipo	Ano	PNLD
“Tecendo Linguagens”	TL	Tania Amaral Oliveira; Lucy Aparecida Melo Araújo	Manual do professor; Livro do aluno 6º ao 9º ano	IBEP	Digital	2018	2020

Fonte: elaborado pela autora.

O material digital está disponível no site da editora FTD, para consulta e *download* público.

Delimitamos como *corpus* da presente pesquisa a coleção didática intitulada *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa (6º a 9º anos)*, elaborada por Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Nesta coleção, focalizaremos os materiais didáticos destinados do 6º

⁸<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

ao 9º ano, uma vez que, conforme a distribuição das competências estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é nesses anos que se encontra o desenvolvimento do conteúdo relacionado à Transitividade no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Ao escolher analisar esta coleção em nossa pesquisa, buscamos compreender com mais aprofundado como os conteúdos são apresentados e organizados, identificando pontos fortes e áreas passíveis de aprimoramento. Isso permite não apenas uma avaliação crítica do material didático, mas, também, a possibilidade de oferecer sugestões construtivas para aperfeiçoar a experiência de aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de língua portuguesa.

Na seção subsequente, apresentamos o Manual do Professor, um recurso pedagógico de excepcional importância. O texto que utilizado para descrever a organização do material foi escrito de acordo com as autoras Oliveira e Araújo (2018).

4.2.1 Manual do Professor

Conforme previamente mencionado, o conjunto de textos utilizado nesta investigação é constituído pela coleção *Tecendo Linguagens- Língua Portuguesa 6º aos 9º anos*. O guia do professor que será examinado, em sua seção introdutória, aborda os princípios e a estrutura dos livros e é destinado aos educadores de língua portuguesa em todo o Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º ano). Somente na segunda seção, que trata dos conteúdos presentes nos livros destinados aos alunos, a especificidade para cada ano torna-se evidente.

Ao examinarmos o Edital 2018 relacionado ao PNLD 2020, constatamos que um dos critérios para a aprovação das coleções didáticas reside na elaboração de um manual do professor que inclua: (i) a descrição global da obra; (ii) a orientação sobre a utilização de todos os materiais; (iii) suporte para a execução dos exercícios (análise, síntese, resolução); (iv) indicação das possibilidades de abordagens interdisciplinares; (v) apresentação de diversas formas de avaliação destinadas ao uso do professor; (vi) capacidade de promover a reflexão sobre a prática docente; (vii) disponibilização de textos e atividades adicionais às incluídas no livro do aluno; (viii) evitação da exposição de conceitos dogmáticos ou incontestáveis; (ix) abordagem direta dos conteúdos; (x) explicação de termos possivelmente desconhecidos (Brasil, 2018^a)

Além das mencionadas condições, o Edital apresenta outros critérios relacionados ao manual impresso. Dentre estes, destaca-se a exigência de conformidade com o "formato U". Nessa disposição específica, o manual deve fornecer ao professor, nas margens das páginas do

livro do aluno, diretrizes adicionais, as quais são: (i) Apresentar respostas aos exercícios do livro do estudante; (ii) oferecer orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do estudante; (iii) alertar o professor para os pontos essenciais constantes naquela parte específica do livro, correlacionando o conteúdo proposto com o desenvolvimento das habilidades apresentadas na BNCC para o ano de escolarização e componente curricular em questão (Brasil, 2018^a)

Além disso, é dever dos manuais incluir, no início, nos primeiros índices do material, algumas diretrizes gerais. Isso engloba informações sobre a estrutura global da coleção, a abordagem teórico-metodológica adotada e desenvolvida no Livro do Aluno, bem como a proposta de avaliação.

A figura 1 apresenta o sumário apresentado na coleção, com o intuito de obter uma visão abrangente da organização do manual e dos temas tratados.

Figura 1 - Sumário do Livro Didático do Professor do 6º ano

SUMÁRIO	
1. A COLEÇÃO	VIII
2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO	VIII
2.1. A BNCC E O PLANO DE ESTUDOS POR COMPETÊNCIAS	VIII
2.1.1. COMPETÊNCIAS GERAIS.....	VIII
2.1.2. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	VIII
2.1.3. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	VIII
2.1.4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	VIII
2.2. AS HABILIDADES E O PLANO DA OBRA.....	X
2.3. OS EIXOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTEGRAÇÃO ENTRE ELES	XI
2.3.1. EIXO ORALIDADE	XI
2.3.2. EIXO LEITURA	XIII
2.3.3. EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	XVIII
2.3.4. EIXO ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMÍOTICA	XXII
2.4. OS CAMPOS DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	XXIV
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	XXVII
3.1. CONCEITOS IMPORTANTES.....	XXIX
3.1.1. CONCEITO DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM	XXIX
3.1.2. CONCEITO DE LETRAMENTO.....	XXIX
3.1.3. CONCEITO DE TEXTO	XXX
3.1.4. GÊNEROS.....	XXXI
4. ESTRUTURA DA OBRA.....	XXXIII
5. INTERDISCIPLINARIDADE	XXXV
6. AVALIAÇÃO.....	XXXVII
6.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO	XXXIX
7. TEXTOS COMPLEMENTARES.....	XL
8. ARTICULAÇÃO ENTRE ESTA OBRA E OUTROS MATERIAIS DISTRIBUÍDOS PELOS PROGRAMAS OFICIAIS.....	XLV
8.1. INCENTIVO À LEITURA	XLV
9. LISTAGEM DAS COMPETÊNCIAS GERAIS, ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	XLVI
10. LISTAGEM DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	XLVIII
11. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO	LXIII
TEXTO COMPLEMENTAR – 6º ANO	LXX
REFERÊNCIAS.....	LXXI
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS DO LIVRO DO ALUNO	1

Fonte: Retirado do Livro do Professor da coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.7).

Ao estruturar o sumário e nomear os índices, conforme os eixos estabelecidos para a língua portuguesa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em conformidade com as diretrizes gerais e específicas delineadas no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020, a editora demonstra estar em pleno cumprimento dos requisitos essenciais

relativos ao componente de língua portuguesa, necessários para a inscrição da sua coleção didática no referido processo seletivo. Adicionalmente, a introdução do manual argumenta de forma explícita que a coleção está integralmente alinhada à proposta preconizada pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo, publicado em dezembro de 2017, está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Dessa forma, a BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do aluno e das orientações para o professor propostas no Manual geral e no Manual em U desta coleção (Oliveira; Araújo, 2018, p.08).

As autoras também delineiam a organização do manual do professor, iniciando com uma seção que oferece esclarecimentos sobre a consonância da coleção com a BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a organização da coleção *Tecendo Linguagens* estão, intrinsecamente, interligadas ao contexto educacional brasileiro. A BNCC estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem que todos os alunos do país devem alcançar ao longo de sua trajetória escolar, fornecendo um guia fundamental para a elaboração de currículos e o desenvolvimento de materiais didáticos.

No que diz respeito à organização dos livros, a coleção *Tecendo Linguagens*- Língua Portuguesa aprovada no Edital 2018 referente ao PNLD 2020 é constituída por quatro volumes, abarcando os anos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Cada livro é composto por quatro seções, cada uma subdividida em dois capítulos, e cada capítulo apresenta cinco seções conjuntamente com diversos textos literários, midiáticos, jornalísticos. Além disso, o livro inclui um número adequado de perguntas, de interpretação de texto e relacionado ao conteúdo abordado em cada capítulo. Cada volume é subdividido em quatro unidades, as quais estão dispostas em torno de uma temática central que estabelece a ligação entre os capítulos e as seções.

De acordo com as autoras (Oliveira; Araújo, 2018) nos quatro volumes da coleção *Tecendo Linguagens*, são propostas atividades que estão fragmentadas em seções e subseções. Estas são apresentadas em uma sequência que, de forma geral, se repete em todos os volumes, mas que pode ser adaptada de acordo com os objetivos de cada sequência.

Ao término do livro, são disponibilizadas informações suplementares, tais como apêndice e glossário, com o intuito de auxiliar os alunos na identificação de palavras que possam não ter compreendido. Além disso, a obra apresenta uma bibliografia que indica as fontes consultadas pelos autores para embasar as informações contidas no livro.

Além disso, as autoras afirmam que a análise linguística não se restringe apenas ao estudo teórico da língua, mas, também, engloba a aplicação prática desses conhecimentos em diferentes situações de comunicação. Portanto, a reflexão sobre os usos da linguagem não deve ser dissociada da prática efetiva e, ambas, são complementares para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Há uma ênfase na necessidade de atividades sistematizadas de análise linguística, para promover a segurança e confiança do aluno em sua escrita. Destaca-se, também, a importância de trabalhar com gêneros textuais que despertem o interesse dos alunos, proporcionando um ambiente mais estimulante e produtivo para a aprendizagem.

Sendo assim, atividades da coleção propõem sugerir reflexões sobre o uso da língua, tendo como base os estudos linguísticos, e, por outro lado, apresentamos atividades que permitem ao aluno, com o auxílio do professor (a quem cabe dar outros exemplos retirados do contexto), construir conceitos em relação aos elementos formadores e estruturais da língua, partindo geralmente de um texto. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 07)

As autoras destacam que o ensino dos conceitos gramaticais não deve ser desconsiderado, mas, sim, abordado de forma adequada, utilizando como unidade de análise, diferentes textos que circulam socialmente. A nomenclatura oficial da gramática tradicional é mencionada como uma ferramenta para facilitar a tematização de conceitos mais complexos de análise linguística.

O uso da nomenclatura da gramática tradicional e a abordagem dos conceitos dessa área de conhecimento (atividade chamada metalinguística) estão estreitamente relacionados aos objetivos da prática de reflexão sobre o uso da língua, dentro de uma abordagem funcional da gramática, que analisa o emprego da língua em situação de produção.

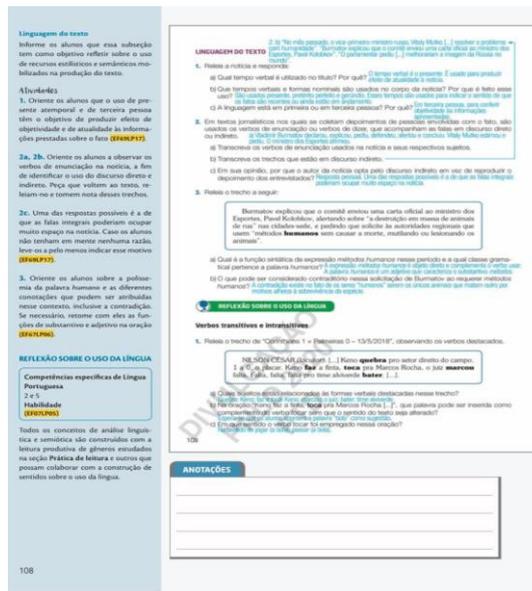
Por fim, os elaboradores da coleção enfatizam a importância de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a gramática natural, e sugerem a prática oral como uma estratégia eficaz para promover a reflexão sobre o uso da língua.

Além disso, o aluno tem a oportunidade, na escola, de confrontar estruturas gramaticais que aprendeu espontaneamente na convivência familiar com outras estruturas; passa a ter contato com diferentes usos da língua, com a norma-padrão, e a refletir sobre os diferentes enunciados, bem como sobre a adequação do discurso aos interlocutores. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 32)

Partindo para a segunda parte do Manual do Professor, temos as orientações específicas sobre o livro do aluno com páginas em formato de 'U', onde são apresentadas nas margens as competências listadas pela BNCC que estão vinculadas ao tema abordado em cada capítulo do livro didático, boxes explicativos de cada seção do livro do aluno com sugestões que orientam o trabalho do professor, bem como outras diretrizes para o desenvolvimento desse conteúdo.

No Manual em U, é possível identificar as orientações das unidades e dos capítulos às competências gerais, as competências específicas de Linguagens e de Língua Portuguesa, conforme a figura 2.

Figura 2 - Orientações em formato U – Coleção TL



Fonte: Retirado do Manual do Professor da coleção Teendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.108).

Quanto ao 'formato U', é possível observar sua disposição no exemplo apresentado na figura acima. Nela, podemos visualizar a página inicial da seção do livro didático que aborda a Transitividade. Note que no centro da página encontra-se o conteúdo destinado ao aluno, enquanto ao redor, nas bordas, estão as orientações exclusivas do Manual do Professor. Além das instruções presentes nas margens, as informações destacadas em azul dentro da página também fazem parte do manual, ou seja, não estão acessíveis ao aluno no livro didático.

4.2.2 Livro Didático do Aluno

Nesta seção, prosseguindo com a descrição da coleção, direcionando nossa exposição ao livro destinado aos alunos do 6º ao 9º ano. É crucial salientar que o conteúdo presente no livro do aluno é alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das coleções correspondentes, organizados de maneira anual, ou seja, os temas são distribuídos em conjuntos a serem progressivamente desenvolvidos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Conforme destacado anteriormente, é imperativo que o Livro do Aluno traduza integralmente os princípios teórico-metodológicos delineados no Manual do Professor. Além disso, deve efetivamente implementar a abordagem de ensino proposta no referido manual, sendo esse o motivo principal para a análise prévia dos manuais das três coleções didáticas antes de examinarmos os livros destinados aos alunos.

Além disso, salientamos que nossa análise se limita à Transitividade e sua incorporação no Ensino Fundamental. Dessa forma, é por meio das unidades que englobam a exploração desse fenômeno linguístico, que iremos examinar se as metodologias propostas para o ensino da língua portuguesa estão em concordância com as diretrizes delineadas no Manual do Professor e se viabilizam uma abordagem reflexiva sobre o funcionamento da língua.

A obra é organizada em torno das seguintes seções, subseções e quadros explicativos, conforme demonstrado na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Quadro explicativo TL

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Fonte: retirado do Manual do Professor da coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.33)

No início do Livro do Aluno, encontra-se o item "Conheça seu livro", um resumo abrangente de todas as seções, subseções e quadros da coleção. A seguir, apresentamos algumas informações pertinentes em relação a essas seções e subseções:

Na seção “Para começo de conversa” (Oliveira; Araújo, 2020, pág.10): as autoras propõem um momento inicial de cada capítulo que estabelece uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora, segundo Oliveira e Araújo (2018), de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno em relação ao tema do capítulo, permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória.

Na seção “Prática de leitura”: o livro foca na leitura de textos, sejam eles verbais ou não verbais, visando ao aprimoramento da competência leitora. O texto é precedido por perguntas destinadas a explorar o conhecimento prévio dos alunos, levantando hipóteses e inferências em relação ao tema a ser abordado na leitura. Cada capítulo contém diversas seções de “Prática de Leitura”, com os textos numerados, como Texto 1, Texto 2, e assim por diante.

No box “Glossário” há um quadro explicativo que oferece os significados de determinadas palavras encontradas no texto lido. Geralmente está associado à seção de “Prática de Leitura”.

No box “Conhecendo o autor”: as autoras do livro oferecem um quadro informativo, subordinado ao texto da “Prática de Leitura”, que apresenta uma breve biografia do autor.

Na subseção “Por dentro do texto”: esta subseção propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na “Prática de Leitura”. Orienta a revisitação das hipóteses e inferências feitas antes da leitura e, quando relevante, explora o uso do dicionário.

Na subseção “Linguagem do texto”: esta subseção está subordinada à seção “Prática de Leitura” que analisa aspectos da linguagem presentes no texto lido, incluindo sua construção e forma.

Na seção “Trocando ideias”: esta seção busca promover a expressão oral dos alunos sobre o conteúdo dos textos ou situações-problema apresentadas no capítulo. As perguntas fornecidas podem ser o ponto de partida para discussões mais amplas, frequentemente abrindo espaço para reflexões sobre temas transversais e para a aplicação de conhecimentos de outras áreas e disciplinas. Além de desenvolver a capacidade de expressão oral e argumentação, os alunos são incentivados a refletir sobre sua realidade e a tomar posições sobre questões e temas relevantes, estabelecendo conexões entre os conhecimentos adquiridos na escola e suas próprias vidas.

Na seção “Conversa entre textos”: as autoras propõem a comparação entre textos do capítulo, abordando aspectos como temática, estrutura, linguagem, entre outros.

Na seção “Momento de ouvir”: esta seção tem como propósito contribuir para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção. A escuta envolve diferentes práticas de

linguagem, permitindo que os alunos interajam com diferentes tipos de texto e mídias. O aluno é convidado a um momento de compartilhamento e apreciação, no qual terá contato com uma variedade de gêneros, incluindo aqueles pertencentes à cultura digital.

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua”: as autoras propõem a reflexão acerca dos aspectos funcionais da utilização da língua e dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos semânticos, estilísticos e morfosintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.

Na seção “Aplicando conhecimentos”: esta seção oferece atividades para que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos na seção "Reflexão sobre o Uso da Língua".

Na seção “De olho na escrita”: as atividades estão voltadas, segundo as autoras, para a reflexão dos alunos, especialmente sobre as regularidades da língua no que diz respeito à ortografia. Através da inferência de palavras retiradas dos textos estudados, os alunos precisam construir uma imagem da escrita de uma palavra, contribuindo para a redução gradual de erros ortográficos.

Na seção “Hora da pesquisa”: esta seção apresenta questões de pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo. O principal objetivo é proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver sua autonomia através de pesquisas orientadas.

Na seção Produção de texto: as autoras propõem a produção de texto de um gênero previamente trabalhado em uma das seções de “Prática de Leitura” do capítulo. Além das orientações para a produção, geralmente inclui um quadro de planejamento, instruções para a textualização, avaliação e revisão, bem como sugestões para a circulação do texto.

Na seção “Na trilha da oralidade”: esta seção é dedicada ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo, sobre como se estabelecem as relações entre a oralidade e a escrita. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos principais exercícios o procedimento de retextualização.

No box “Para você que é curioso”: o livro apresenta curiosidades relacionadas à temática do capítulo.

Na seção “Ampliando horizontes”: o livro oferece sugestões de livros, sites e filmes para expandir as leituras realizadas no capítulo.

E por fim, na seção “Preparando-se para próximo capítulo”: esta seção é composta por um ou dois parágrafos que servem como motivação para o próximo capítulo. Pode ser acompanhada de uma fotografia e/ou ilustração.

Depois de apresentamos, brevemente, a que se propõe cada seção e subseção do Livro do Aluno, no quadro 4, adiante, descremos, de forma resumida, como se dá a distribuição dos capítulos que compõem cada livro da coletânea:

Tabela 7 - Quadro Explicativo TL

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<p>UNIDADE 1: SER E DESCOBRIR-SE</p> <p>Capítulo 1: Quem é você?</p> <p>Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta</p>	<p>UNIDADE 1: LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO</p> <p>Capítulo 1: Comunicação em diferentes linguagens.</p> <p>Capítulo 2: Comunicação e sociedade</p>	<p>UNIDADE 1: VEM TROCAR COMIGO</p> <p>Capítulo 1: Reportagem: momento de aprofundar</p> <p>Capítulo 2: Rap: o grito da periferia</p>	<p>UNIDADE 1: POR DENTRO DA LITERATURA</p> <p>Capítulo 1: Poema-protesto: a voz em ação</p> <p>Capítulo 2: Carta aberta: o coletivo em primeiro plano</p>
<p>UNIDADE 2: SER E CONVIVER</p> <p>Capítulo 3: Da escola que temos, à escola que queremos.</p> <p>Capítulo 4: Nossos relacionamentos</p>	<p>UNIDADE 2: ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA</p> <p>Capítulo 3: Trocando passes</p> <p>Capítulo 4: A imaginação em cena</p>	<p>UNIDADE 2: COM A PALAVRA, NARRADORES E POETAS</p> <p>Capítulo 3: Regulamento e Estatuto: uma necessária orientação</p> <p>Capítulo 4: Debate regrado: um confronto respeitoso</p>	<p>UNIDADE 2: VIDA DE ADOLESCENTE</p> <p>Capítulo 3: Romance: uma história bem comprida</p> <p>Capítulo 4: Biografia: o registro escrito da vida</p>
<p>UNIDADE 3: CONVIVER EM SOCIEDADE</p> <p>Capítulo 5: Construindo um mundo melhor.</p> <p>Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável.</p>	<p>UNIDADE 3: LER É UMA VIAGEM</p> <p>Capítulo 5: O livro em minha vida</p> <p>Capítulo 6: Guerreiros e heróis em lendas e mitos</p>	<p>UNIDADE 3: EDUCAÇÃO É O CAMINHO</p> <p>Capítulo 5: Roteiro de cinema: texto que vira imagem em ação</p> <p>Capítulo 6: Artigo de opinião: o mundo de fora</p>	<p>UNIDADE 3: FACE A FACE</p> <p>Capítulo 5: Charge: que delícia de provocação</p> <p>Capítulo 6: Conto psicológico: o mundo de dentro</p>
<p>UNIDADE 4: SER E CONVIVER</p> <p>Capítulo 7: Histórias que o povo conta.</p>	<p>UNIDADE 4: LER PARA SE INFORMAR</p> <p>Capítulo 7: Controlar gastos e conhecer direitos</p>	<p>UNIDADE 4: COMUNICAÇÃO E CONSUMO</p>	<p>UNIDADE 4: TEMPO DE PENSAR, INFORMAÇÕES E ESCOLHAS</p>

Capítulo 8: Diversidade cultural.	Capítulo 8: Proteção e trabalho na infância e na adolescência	Capítulo 7: Crônica reflexiva: o exercício de um olhar atento e crítico Capítulo 8: Miniconto: o poder de síntese	Capítulo 7: Conto e Romance de ficção científica; um pé no futuro Capítulo 8: Artigo de divulgação científica: a arte de tornar simples o complexo
-----------------------------------	---	--	---

Fonte: elaborado pela autora

No quadro acima, apresentamos uma síntese esclarecedora da distribuição dos capítulos que compõem cada livro da coletânea "Tecendo Linguagens". Cada capítulo é uma peça crucial nesse intrincado quebra-cabeça linguístico, contribuindo para a compreensão global das múltiplas facetas abordadas na obra. Este resumo visual destaca a diversidade temática e a harmoniosa interconexão entre os capítulos, oferecendo aos leitores uma visão panorâmica que facilita a imersão e compreensão da riqueza linguística apresentada em "Tecendo Linguagens".

No que diz respeito ao fenômeno da Transitividade, a coleção da editora IBEP traz o estudo da Transitividade na Unidade 2, nos capítulos 3 e 4 do Livro do 7º ano, no livro do 8º ano, na Unidade 3, especificamente no Capítulo 6 e no livro do 9º ano, na Unidade 2, nos capítulo 4 da seção "Reflexão sobre o uso da língua", que, como vimos, na descrição do Manual do Professor, visa a levar o aluno a refletir sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.

Na próxima seção desta dissertação, explicamos os critérios adotados na coleta e análise dos dados da pesquisa.

4.3 Etapas da pesquisa e categorias de análise

Considerando o objetivo geral deste trabalho, que é analisar o tratamento da Transitividade em LD, adotamos os seguintes passos para sistematizar nossos resultados: (i) leitura de fundamentação teórica acerca da teoria adotada e da Transitividade na abordagem funcional; (ii) análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Edital de Convocação do PNLD 2020, cujo propósito é a seleção de materiais didáticos que integram o Guia do Livro Didático 2020; (iii) avaliação dos documentos norteadores da educação básica,

incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); (iv) exame detalhado dos manuais destinados aos professores pertencentes à coleção selecionada para compor o *corpus* da pesquisa; (v) análise dos livros direcionados aos alunos do 6º e 9º anos.

Em seguida, com base no levantamento dos dados dos livros dos professores da coleção *Tecendo Linguagens*, realizamos a análise dos materiais didáticos dos alunos, estabelecendo, para tanto, questionamentos, os quais retomamos a seguir: (i) em que medida as concepções de linguagem e de gramática assumidas no Manual do Professor se efetivam empiricamente no Livro Didático do Aluno da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º)? (ii) Em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram empiricamente os aspectos sintático-semânticos da Transitividade como correlatos de fatores cognitivos e semânticos? (iii) Em que medida as atividades de análise linguística da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) exploram a Transitividade como um fator textual-discursivo ligado ao relevo discursivo e ao propósito comunicativo do texto? (iv) Em que medida o tratamento e a metalinguagem acerca do fenômeno da Transitividade Verbal nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º) variam em termos do grau de complexidade cognitiva e estrutural em decorrência do ano escolar a que se destina cada livro? (v) Que propostas metodológicas podem ser sugeridas para o fenômeno da Transitividade Verbal a partir do material textual disponível nos livros da coleção *Tecendo Linguagens*, considerando-se uma abordagem produtiva de ensino de gramática em consonância com as habilidades e as competências previstas na BNCC?

Com vistas a responder essas perguntas norteadoras, delimitamos as seguintes categorias de análise:

- I. *Concepção de Linguagem e de Gramática*: a. adoção pontual/parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como expressão do pensamento; b. adoção pontual/parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como meio objetivo de comunicação; c. adoção pontual/parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como interação.
- II. *Tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade*: a. tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade com foco apenas na metalinguagem; b. tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade com foco apenas na relação de dependência entre o verbo e seus complementos; c. tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade com foco na oração como um todo, considerando-se os parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980).

- III. *Tratamento dos aspectos textual-discursivos da Transitividade na construção dos sentidos do texto*: a. sem tratamento dos aspectos textual-discursivos da Transitividade; b. tratamento pontual dos aspectos textual-discursivos da Transitividade, sem sistematização clara e consistente; c. tratamento pontual dos aspectos textual-discursivos da Transitividade, com sistematização clara e consistente; d. tratamento recorrente dos aspectos textual-discursivos da transitividade, com sistematização clara e consistente.
- IV. *Grau de complexidade cognitiva e estrutural no tratamento da Transitividade e da metalinguagem utilizada nos livros da coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º)*: a. contempla; b. contempla parcialmente; c. não contempla.

Além dessas categorias de análise que atendem aos três primeiros problemas apresentados anteriormente, nossa pesquisa se propõe atingir a um objetivo prático, que diz respeito ao desenvolvimento de propostas didáticas para o tratamento da Transitividade, em conformidade com a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), alinhadas às habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta etapa visa contribuir para a prática pedagógica, oferecendo sugestões concretas que promovam uma integração efetiva dos conceitos de Transitividade no contexto da comunicação linguística, fortalecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

4.4 Síntese conclusiva

Iniciando com a seção 4.1, exploramos a Natureza da Pesquisa, delineando os fundamentos teóricos e a justificativa que fundamentaram este trabalho. A compreensão da interação complexa entre os elementos constituintes do processo educacional revelou-se essencial para estabelecer as bases sólidas que nortearam a pesquisa. A percepção da educação como um sistema dinâmico, no qual o professor desempenha um papel central, foi crucial para a definição dos objetivos e da metodologia.

A Caracterização do Corpus da Pesquisa, abordada na seção 4.2, ofereceu uma análise detalhada do Manual do Professor e do Livro Didático do Aluno. O Manual do Professor emergiu como um guia instrucional que transcende a mera transmissão de informações, desempenhando um papel fundamental na orientação pedagógica. Por sua vez, o Livro Didático do Aluno se revelou um componente vital no processo de aprendizado, atuando como um recurso tangível que molda a experiência do estudante. Essa segmentação permitiu uma compreensão aprofundada das nuances presentes em ambos os materiais.

Na seção 4.2.1, O Manual do Professor da coleção Tecendo Linguagens apresenta contribuições significativas ao fornecer orientações pedagógicas detalhadas e atividades voltadas à reflexão sobre o uso da língua. Contudo, mantém-se atrelado a uma abordagem predominantemente metalinguística e normativa, priorizando a nomenclatura gramatical tradicional e atividades fragmentadas. Na seção 4.2.2 que trata do livro do aluno, são organizados conforme a BNCC, promovendo uma progressão temática anual. As principais seções incluem atividades de leitura, reflexão linguística, práticas de escrita e produção textual, que buscam articular aspectos semânticos e morfossintáticos, apresentam uma abordagem que, embora articulada com a BNCC, revela uma concepção de linguagem predominantemente tradicional. As atividades priorizam a descrição metalinguística e regras prescritivas, como a regência verbal, em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre o uso funcional da língua em contextos reais de comunicação. No caso específico da transitividade verbal, o tratamento é limitado e desvinculado do contexto comunicativo.

A estrutura dos livros apresenta capítulos variados que exploram gêneros textuais e temas diversificados, permitindo ampliar o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Apesar das diretrizes reflexivas do Manual do Professor, a análise mostra limitações na concretização dessas propostas nos livros dos alunos, especialmente no tratamento de fenômenos como a Transitividade.

As Etapas da Pesquisa e Categorias de Análise, exploradas na seção 4.3, constituíram a espinha dorsal metodológica. A meticulosidade na coleta de dados, a rigidez na análise e a profundidade na interpretação permitirão uma compreensão abrangente dos elementos investigados. A criação de categorias de análise proporcionou uma estrutura organizada para a abordagem dos dados, permitindo uma análise detalhada e uma interpretação refinada.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à análise dos resultados obtidos em nossa pesquisa que investiga a Transitividade Verbal em livros didáticos de língua portuguesa, mais precisamente na coleção *Tecendo Linguagens*, adotando o viés orientado pelo Funcionalismo Centrado no Uso (LFCU). A abordagem funcionalista busca compreender as estruturas linguísticas a partir de seu papel nas práticas comunicativas cotidianas, destacando a relevância do contexto e da funcionalidade no desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendizes.

Ao longo da pesquisa, foram examinados os quatro manuais do professor do 6º ao 9º ano, como também os livros dos alunos, visando a compreender como esses materiais didáticos abordam o fenômeno da Transitividade Verbal. A perspectiva funcionalista adotada busca ir além da mera descrição gramatical, buscando entender como as estruturas linguísticas são utilizadas pelos falantes em situações reais de comunicação.

Inicialmente, examinamos a forma como os livros didáticos apresentam e contextualizam as informações sobre Transitividade, verificando como esses conceitos são introduzidos e explorados nas atividades de reflexão linguística.

A análise inclui, também, a avaliação das atividades propostas pelos materiais, destacando-se aquelas que promovem uma compreensão mais dinâmica e aplicada da Transitividade Verbal. O objetivo é identificar em que medida os exercícios propostos refletem situações autênticas de uso da língua, contribuindo, assim, para o desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas dos estudantes.

Em suma, este capítulo traz os resultados obtidos, contribuindo para a compreensão do ensino da Transitividade Verbal em livros didáticos de Língua Portuguesa, sob a perspectiva do Funcionalismo Centrado no Uso, com implicações relevantes para práticas pedagógicas mais contextualizadas e eficazes.

5.1 Concepções de linguagem e de gramática na coleção *Tecendo Linguagens* dos Anos Finais do Ensino Fundamental: cotejo entre Manual do Professor e Livro Didático do Aluno

A compreensão das concepções de linguagem e gramática presentes nos materiais didáticos desempenha um papel crucial na análise e avaliação do ensino da língua portuguesa. Neste contexto, este estudo propõe uma análise comparativa entre o Manual do Professor e o Livro Didático do Aluno da coleção *Tecendo Linguagens* destinada aos anos finais do Ensino

Fundamental. Essa investigação visa elucidar as perspectivas adotadas pelos materiais didáticos em relação à linguagem e à gramática, destacando suas semelhanças, diferenças e implicações para o tratamento da transitividade nesse nível de escolaridade no livro didático. Ao examinar criticamente esses documentos, objetivamos verificar em que medida as concepções de linguagem e de gramática assumidas no Manual do Professor se efetivam no Livro Didático do Aluno da coleção Tecendo Linguagens (6º ao 9º).

Para iniciarmos nossa análise, vale retomar os conceitos tratados no capítulo 2, subseção 2.2 que trata das concepções de linguagem e de gramática. Como vimos, a concepção de linguagem pode ser abordada sob três perspectivas distintas.

A primeira, associada ao subjetivismo idealista, considera a linguagem como *expressão do pensamento*, cujas leis de criação linguística são entendidas como reflexo das leis da psicologia individual, ignorando as condições externas e o papel do interlocutor, sendo relacionada às gramáticas normativo-prescritivas.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como um *instrumento de comunicação*, em que a língua é percebida como um código capaz de transmitir mensagens entre emissor e receptor, seguindo regras preestabelecidas. Nesta abordagem, prioriza-se a variedade padrão, desconsiderando outras variedades linguísticas. Essa perspectiva está atrelada ao Formalismo linguístico.

A terceira concepção que define a linguagem como forma de *interação social*, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, está atrelada à concepção dialógica da linguagem. Essa visão destaca a importância da interação social na construção e recepção de significados linguísticos. Para Bakhtin, a linguagem adquire sentido apenas no contexto da interação comunicativa, em que os indivíduos se engajam em diálogos e debates, trocando constantemente significados em diferentes práticas sociais.

Além das diferentes concepções de linguagem anteriormente delineadas no capítulo 2, vimos, ainda, algumas concepções de gramática. Discutimos que a Gramática Normativa corresponde a uma concepção de gramática como um sistema que segue regras e padrões estabelecidos, com uma ênfase na correção e na padronização da linguagem. Nesta perspectiva, a linguagem é vista como algo a ser regulado e normatizado.

A concepção de Gramática Descritiva reflete buscar descrever e compreender como a língua é realmente utilizada pelos falantes, sem julgamentos de valor sobre seu uso. Nessa visão, a linguagem é vista como um sistema dinâmico e em constante evolução. O objetivo do estudo gramatical é refletir empiricamente sobre as formas linguísticas, observando suas forma e função, em diferentes graus no que diz respeito a essa díade.

A noção de Gramática Internalizada, conceito proveniente da Gramática Transformacional Gerativa, vê a gramática das línguas naturais como um conjunto de regras internalizadas pelos falantes, moldada, fundamentalmente, por fatores genéticos. Nessa concepção, não há o que ensinar a criança, já que a aquisição linguística é processo natural, inato, próprio da espécie humana.

Tendo em vista, portanto, esses conceitos e o objetivo de cotejar as concepções de linguagem e gramática no Manual do Professor e no Livro do Aluno, definimos, no item 4.3 da Metodologia, as seguintes categorias de análise relevantes: *Concepção de Linguagem e de Gramática*: a. adoção parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como expressão do pensamento; b. adoção parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como meio objetivo de comunicação; c. adoção parcial/total da concepção de linguagem e de gramática como interação.

Ademais, com vistas a tornar a discussão mais objetiva e aprofundada, optamos por realizar essa comparação entre Manual do Professor e Livro do Aluno a partir do material didático do 7º ano, lembrando que se trata de livros da mesma coleção e de mesma autoria, cuja abordagem é essencialmente a mesma para todas as séries.

Na obra didática do 7º ano, antes da seção de reflexão sobre o uso da língua, são sugeridos alguns questionamentos que precedem a leitura de um texto; trata-se de uma atividade oral que deve ser realizada em forma de conversa entre alunos e professor, bem como a exploração do título da notícia. No Manual do professor, em formato de U, há orientações sobre as atividades prévias, nas quais sugerem que seja nomeado um escriba para registrar os resultados das discussões (opiniões, sugestões e divergências) pela turma.

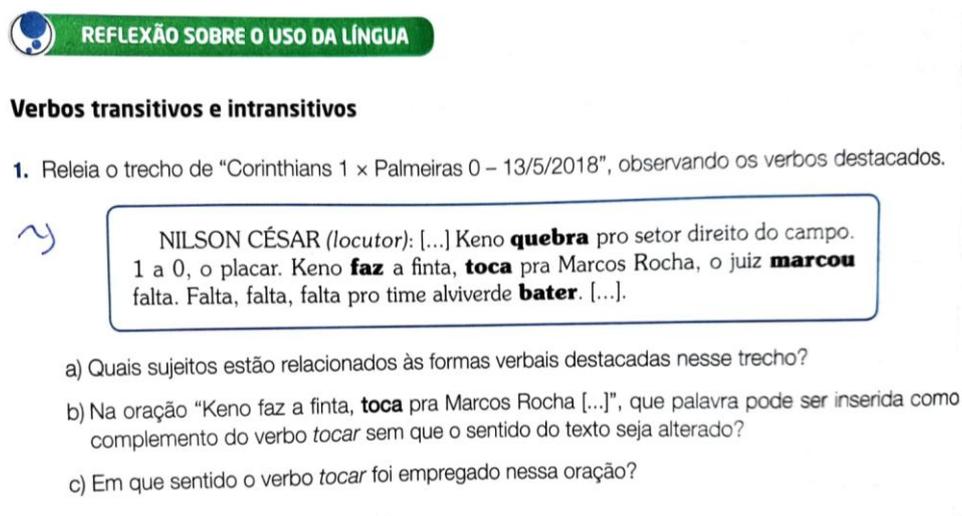
No contexto da Unidade 2, Capítulo 4 do livro em análise, o texto da notícia é intitulado “Cães de rua são mortos para limpar cidades russas que sediarão Copa”. Em termos de metodologia de leitura proposta pelas autoras, elas advogam por uma abordagem compartilhada e colaborativa, sugerindo pausas durante a leitura para esclarecimento de dúvidas e para a confirmação ou refutação das suposições feitas durante a predição textual. Após a leitura do texto em questão, há uma nova seção intitulada “Por dentro do texto”. Esta seção se dedica à interpretação e compreensão do texto, abrangendo questionamentos relativos a informações explícitas e implícitas, além de questões que estimulam os alunos a refletir e a expressar suas opiniões com base na compreensão obtida.

Posteriormente, é apresentada uma subseção adicional intitulada “Linguagem do Texto”, cujo propósito é analisar a utilização de recursos estilísticos e semânticos na composição do texto, incentivando uma reflexão sobre sua aplicação. Essa atividade serve como

uma preparação para o conteúdo a ser analisado, abordando questões relacionadas aos verbos, como tempos verbais e verbos de enunciação. Nesse momento, torna-se necessário que o aluno retorne ao texto a fim de identificar tais informações.

Entrando agora no cerne da nossa análise, no início da seção "Reflexão sobre o uso da língua", na subseção que aborda o fenômeno da transitividade, deparamo-nos com o título "Verbo transitivo e intransitivo". Apresentamos, adiante, a figura 4 que apresenta os primeiros desenvolvimentos do tópico em análise:

Figura 4 - Atividade 1



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Verbos transitivos e intransitivos

1. Releia o trecho de "Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018", observando os verbos destacados.

NILSON CÉSAR (*locutor*): [...] Keno **quebra** pro setor direito do campo. 1 a 0, o placar. Keno **faz** a finta, **toca** pra Marcos Rocha, o juiz **marcou** falta. Falta, falta, falta pro time alviverde **bater**. [...].

a) Quais sujeitos estão relacionados às formas verbais destacadas nesse trecho?

b) Na oração "Keno faz a finta, **toca** pra Marcos Rocha [...]", que palavra pode ser inserida como complemento do verbo *tocar* sem que o sentido do texto seja alterado?

c) Em que sentido o verbo *tocar* foi empregado nessa oração?

Fonte: retirado do Livro do 7º ano da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.108).

Ao observar as questões propostas, é possível verificar que o item c é o único que poderia ser associado à concepção de linguagem que enfatiza a funcionalidade do termo na oração, tendo em vista o sentido do texto, o que aponta para uma concepção de linguagem como interação social. O item a, por outro lado, busca saber se o aluno consegue identificar o sujeito associado aos verbos em negrito, sem que haja a preocupação, por exemplo, de analisar os traços semânticos dos sujeitos e sua relação com o tipo sintático-semântico do verbo. Dessa forma, o foco é apenas estrutural. No item b, destaca-se a oração do trecho e solicita-se ao aluno que pense em uma palavra ou expressão que poderia funcionar como complemento do verbo, sem que o sentido seja alterado. Parece-nos que a questão busca apenas atentar para a noção de complemento do verbo "tocar", que, no caso do uso em questão, pode ser inferido como sendo o termo "a bola", dado o sentido do verbo no contexto. A questão, a nosso ver, é contraproducente, pois deixa de explorar o sentido do verbo no texto e a motivação semântica que determina a não explicitação do complemento do verbo na oração, limitando-se a pedir que

o aluno apenas insira o elemento sintático do verbo, sem aprofundar a discussão em torno do sentido do item na oração como um todo.

Vejam, adiante, a figura 5, que traz a questão 2 associada à mesma seção “reflexão sobre os usos da língua”:

Figura 5 - Atividade 2

2. Agora, leia outro trecho de “Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018”, observando os verbos destacados.

NILSON CÉSAR (*locutor*): [...] Maycon **fez** um cruzamento, **passou** por todo mundo [...].

- a) Indique o sujeito dos verbos *fez* e *passou*. Coloque os sujeitos ao lado dos respectivos verbos.
Maycon fez. Maycon passou.
- b) Observe as respostas dadas à questão a. As orações apresentam sentido completo na relação entre sujeito e verbo? Explique. *Espera-se que os alunos respondam que o verbo fez precisa de uma palavra ou expressão para completar ou complementá-lo seu sentido. É a*

Fonte: retirado do Livro do 7º ano da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.109).

O item a da atividade 2 consiste em analisar um trecho da narração de um jogo de futebol entre Corinthians e Palmeiras, com foco na identificação dos sujeitos dos verbos destacados. Os alunos devem identificar os sujeitos dos verbos “fez” e “passou” e colocá-los ao lado dos respectivos verbos. No item b da mesma atividade, após a identificação dos sujeitos, os estudantes devem observar se as orações apresentam sentido completo na relação entre sujeito e verbo, atentando para a diferença entre os verbos “fez” (de sentido incompleto) e “passou” (de sentido completo). O foco de ambas as questões é metalinguístico, pois o objetivo é levar o aluno a estabelecer a distinção entre verbo transitivo, de sentido “incompleto”, e verbo intransitivo, de sentido “completo”, predominando, portanto, uma concepção de gramática normativa. Ademais, perde-se a oportunidade de refletir sobre a natureza argumental da construção “faz um cruzamento” (V + SN deverbais) cujo sentido do verbo depende essencialmente do SN.

Em seguida, na atividade 3, as autoras apresentam um quadro explicativo detalhando a definição de verbos transitivos e intransitivos segundo a tradição gramatical, como é possível verificar na figura 6 adiante. É notável que a Gramática Tradicional é prevalente nesta seção, e, conseqüentemente, uma concepção de linguagem que valoriza as normas gramaticais do bem falar e do bem escrever, uma vez que todo o conteúdo abordado é apresentado em linguagem

normativa. Tanto na introdução explicativa quanto nos exemplos fornecidos pelas autoras, observa-se uma adesão estrita aos padrões da norma gramatical.

Figura 6 - Atividade 3

3. Leia as informações do quadro.

palavra ou expressão para completar ou complementar seu sentido, ou o verbo *passar*, nesse contexto, não precisa de complemento.

Os verbos que constituem o predicado verbal podem ser **transitivos** ou **intransitivos**. Se os verbos precisarem de uma palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, são considerados **transitivos**. Observe:

Cássio **completa** **350 jogos.**

↓ ↓ ↓
sujeito verbo transitivo expressão que complementa o verbo (o sujeito completa algo)

Se os verbos não precisarem de palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, são considerados **intransitivos**. Observe:

[...] os jogadores de Corinthians e Palmeiras vão entrando (entram) no gramado da Arena.

↓ ↓
sujeito verbo intransitivo (não precisa de complemento)

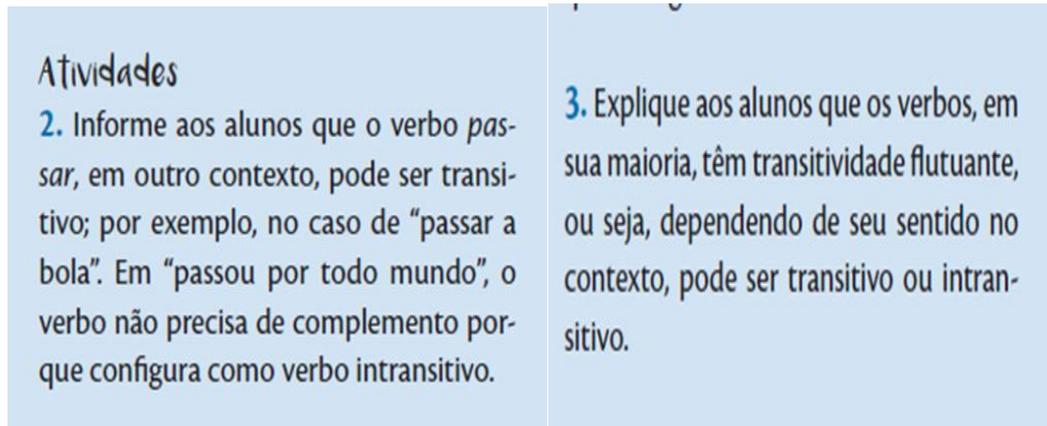
Responda:

- Depois de ler e compreender os conceitos de verbo transitivo e intransitivo, transcreva os verbos destacados nos trechos aplicados às atividades 1 e 2 e classifique-os de acordo com o contexto em que se inserem.

quebra: transitivo
faz: transitivo
traz: transitivo

Fonte: retirado do Livro do 7º ano da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.109).

Como podemos ver, a atividade 3 tem por objetivo demonstrar para o aluno a distinção entre verbo transitivo e intransitivo a partir de orações retiradas da notícia inicialmente apresentadas. Mais vez, o LD fica limitado a apresentar a transitividade como uma propriedade do item lexical, usando o texto apenas para fins classificatórios. Nesse sentido, acreditamos que a questão assume uma abordagem predominantemente metalinguística, pois se restringe a solicitar ao aluno que note a distinção entre os verbos transitivos e intransitivos e decorre a nomenclatura. No que diz respeito à concepção de linguagem, foco está na aceção de linguagem como expressão do pensamento, em que a linguagem é vista como um conjunto de regras a serem seguidas estudadas segundo a tradição gramatical. Essa concepção enfatiza a importância da gramática tradicional e da nomenclatura gramatical. Embora as autoras solicitem que a classificação dos verbos seja feita com base no “contexto” em que os verbos estão inseridos, vale destacar que o termo “contexto” assume valor circunstancial, ligado ao significado do verbo na oração, e não a relação do verbo e de seus argumentos com o assunto mais geral do texto. Isso fica mais claro quando elas trazem dois comentários em quem alertam o professor quanto à flutuação semântica dos verbos, quase como um “adendo” ou uma reflexão a pontuar como uma “excepcionalidade” ou “curiosidade” para os alunos, como podemos ver na figura 7 abaixo:

Figura 7 - Orientações ao Professor 1

Fonte: retirado do Manual do Professor do 7º ano da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p 109.)

Como podemos observar atividades acerca da transitividade no livro do aluno não condizem, de forma plena, às orientações dadas no Manual do Professor:

Já a análise linguística focaliza procedimentos de análise e reflexão sobre os usos que fazemos dos recursos que a língua nos oferece para produzirmos enunciados em situações de comunicação diversas. Esses aspectos caminham juntos na coleção, e as propostas apresentadas vão, gradativamente, oferecendo aos alunos, por meio de atividades geralmente baseadas em textos e esporadicamente com abordagens estruturais, possibilidades para descobrir as regularidades da língua, para observar as irregularidades e observar/analisar/refletir também sobre a organização dos textos e os recursos gramaticais e discursivos utilizados. (Oliveira; Araújo, 2018a, p. 109).

O trecho em questão aponta para uma aparente contradição entre o que é sugerido no Manual do Professor e o que é efetivamente realizado nas atividades práticas propostas no LD. Enquanto o Manual enfatiza uma abordagem interacionista da língua, a maior parte das atividades parecem focar mais em aspectos classificatório e metalinguísticos. No entanto, o texto destaca que a análise linguística visa tanto à análise quanto à reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos comunicativos.

Segundo as observações de Travaglia (2002), o método predominante de ensino de gramática nas instituições educacionais tem se caracterizado principalmente por uma abordagem prescritiva. Essa abordagem enfatiza a conformidade com as normas da gramática prescritiva, as quais são derivadas da tradição literária clássica e servem como base para a maioria dos exemplos utilizados. Essas regras gramaticais e exemplos são repetidos ao longo dos anos como modelos considerados "corretos" e "adequados" para a expressão do pensamento, como é possível atestar nas palavras do autor apresentadas a seguir:

Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. (Travaglia, 2002, p.42)

Travaglia (2002) destaca uma preocupação significativa em relação ao ensino de gramática, especialmente no que diz respeito ao uso excessivo de metalinguagem. O autor aponta que grande parte do tempo das aulas é dedicada ao aprendizado e aplicação dessa metalinguagem, sem um avanço real no ensino. Em vez disso, há uma repetição constante dos mesmos tópicos gramaticais ao longo dos anos, sem que o aluno consiga lograr avanços significados em sua competência linguística, nem mesmo em seu conhecimento acerca da metalinguagem gramatical.

Nesse sentido, ao se concentrar demasiadamente na metalinguagem e na memorização de regras gramaticais, os estudantes podem não desenvolver uma compreensão profunda dos princípios subjacentes à língua. Além disso, o ensino repetitivo desses tópicos pode levar à falta de engajamento dos alunos e à perda de oportunidades para explorar aspectos mais amplos e criativos da linguagem.

A seguir, procederemos à análise da atividade 4 que aborda a distinção entre objeto direto e objeto indireto. Para tornar a explicação mais clara, faz-se necessário realizamos uma breve descrição das páginas que antecedem essa atividade gramatical. Na subseção intitulada 'Prática de leituras', sugere-se que os estudantes se envolvam em uma análise reflexiva em relação à expressão artístico-cultural, por meio da leitura de um resumo do espetáculo teatral intitulado "Os saltimbancos".

É recomendado que seja organizado um momento de diálogo com os alunos antes da leitura, com o intuito de apresentar questões iniciais que estimulem um debate e permitam a identificação dos conhecimentos prévios em relação ao conteúdo que será abordado. No caso de os alunos não estarem familiarizados com o termo "saltimbancos" no contexto teatral, sugere-se esclarecer que se trata de artistas que realizam apresentações em espaços públicos, geralmente em troca de contribuições voluntárias. Ademais, esses textos são utilizados ocasionalmente para justificar as exigências estabelecidas pelos editais destinados à escolha dos livros didáticos.

Na seção “Por dentro do texto”, o professor se volta à interpretação e à compreensão do texto, abrangendo perguntas sobre informações explícitas e implícitas. Além disso, a seção inclui questões que incentivam os alunos a refletir e a expressar suas opiniões, levando em consideração sua compreensão do conteúdo.

Em seguida, na “Linguagem do texto”, que se inicia com uma explicação sobre o gênero resumo, faz parte da atividade. No Manual do professor, há uma orientação que abrange as atividades um e dois dessa subseção, sugerindo que seria enriquecedor trazer para a sala de aula sinopses de filmes, resumos de livros presentes nas quartas capas ou orelhas, além de resenhas de filmes (disponíveis em folhetos de programação cinematográfica) ou de peças teatrais. Durante essa atividade, o Manual orienta o professor distinguir nos diversos textos as partes descritivas das partes avaliativas dos resumos. Em seguida, é recomendado selecionar um texto que consista em um resumo de outro texto para demonstrar aos alunos a possibilidade de o resumo se manifestar de forma independente, porém, com um propósito social específico.

Logo adiante, na subseção “Conversa entre textos”, o objetivo é estabelecer uma análise que aborde tanto as relações explícitas quanto implícitas em relação ao conto "Os músicos de Bremen. As orientações das autoras do Manual do professor é que o professor inicie uma discussão oral preliminar com os alunos, com o intuito de revisar os temas abordados na leitura do texto e prepará-los para realizar uma leitura comparativa entre os textos. Outra sugestão é que o professor instrua os alunos a realizar a leitura do conto de maneira autônoma e individual, orientando-os a fazer anotações separadas sobre as semelhanças e diferenças entre os textos. Após isso, há um pequeno box, com informações sobre o autor do texto, cujo título é “Conhecendo o autor”. Abaixo desse quadro o livro traz seis atividades nas quais os alunos são incumbidos de examinar a caracterização dos personagens e dos cenários, além de proceder à identificação do enredo.

A subseção “De olho na escrita” propõe um estudo do uso do S ou Z. Os alunos são convocados a empreender uma reflexão fonológica e notacional sobre a escrita das palavras. As atividades são elaboradas com base no vocabulário exposto na seção Prática de leitura. A partir desse contexto, são delineadas algumas regularidades e estratégias para a compreensão de palavras com ortografia irregular.

Na subseção intitulada 'Reflexão sobre o uso da língua', objeto de nossa análise mais aprofundada, aborda-se o conteúdo gramatical relativo aos tipos de complementos verbais, o objeto direto e o indireto. O texto contido nesta seção retoma e sintetiza os conceitos discutidos nos capítulos anteriores, particularmente em relação aos diversos tipos de predicado. As autoras fornecem uma análise dos predicados verbais, nominais e verbo-nominais, enfocando

principalmente a identificação do núcleo de cada tipo de predicado. Além disso, destacam a classificação dos verbos como núcleos do predicado em transitivos e intransitivos.

A seguir, na figura 8, a atividade sugerida na seção de análise linguística, a qual acabamos de descrever:

Figura 8 - Atividade 4

 REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Objetos direto e indireto

Como vimos em capítulos anteriores, existem três tipos de predicado:

- **Predicado verbal:** que tem como núcleo um verbo.
- **Predicado nominal:** que tem como núcleo um predicativo do sujeito.
- **Predicado verbo-nominal:** que tem como núcleo um verbo e um predicativo.

Também vimos que os verbos, como núcleo do predicado, podem ser:

- **Transitivos:** verbos que precisam de um complemento (palavra, expressão ou oração) para constituir sentido completo.
- **Intransitivos:** verbos que não precisam de um complemento para constituir sentido completo.

Neste capítulo, vamos analisar a relação entre os verbos e seus complementos.

1. Leia um período retirado da resenha “Espetáculo Os *Saltimbancos* chega às casas de cultura”, observando as palavras destacadas.

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** seus antigos donos e decidem **enfrentá-los**, por medo de voltarem a ser escravizados.

- Agora, compare a versão original com esta versão:

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** e decidem **enfrentar**, por medo de voltarem a ser escravizados.

2. Agora, observe esses trechos de um período do mesmo texto:

verbos fica incompleto.

O musical **narra** a jornada de quatro animais

que se juntam para **formar** um grupo musical

após **fugirem** de maus-tratos de seus patrões.

- a) Os verbos em destaque precisam de complementos para que sejam compreendidas as informações que transmitem nessas orações?

Sim. Sem esses complementos o sentido desses verbos fica incompleto.

- b) Quais expressões complementam o sentido dos verbos *narrar*, *formar* e *fugir*?

Narrar (narra): a jornada de quatro animais; formar: um grupo musical; fugir (fugirem): de maus-tratos de seus patrões.

- c) Na composição dos complementos, há uma palavra que é mais significativa em relação às demais, ou seja, o núcleo. Qual é o núcleo de cada um desses complementos? *Núcleo de a jornada de quatro animais: jornada; núcleo de um grupo musical: grupo; núcleo de maus-tratos de seus patrões: maus-tratos.*

- d) Qual desses verbos precisa ser conectado ao seu complemento por preposição?

O verbo fugir em “Fugirem de maus-tratos”.

Na figura 8, é possível observar que a seção inicia com uma breve explicação metalinguística acerca dos tipos morfossintáticos de verbos e os tipos de complemento verbal. De modo geral, a atividade tem por objetivo identificar e classificar os tipos de complemento verbal, bem como a noção de núcleo do SN que ocupa função de objeto e o fato de que o SN núcleo do objeto indireto é precedido por uma preposição.

Essa abordagem é prevista pelas autoras nas orientações do Manual do professor:

As regras gramaticais, bem como o estudo dos elementos mórficos e sintáticos, fazem parte dos conhecimentos linguísticos que os alunos precisam dominar, pois contribuem para desenvolver o raciocínio para a compreensão da forma como a língua se estrutura, para o manejo mais consciente e intencional da língua em suas produções. Mas isso só será possível se os conceitos forem trabalhados adequadamente, tendo como unidade básica de análise diferentes textos que circulam socialmente. Consideramos, portanto, que não se devem desprezar os conceitos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa. (Oliveira; Araújo, 2018, p XXIII.)

No trecho, observamos que as autoras destacam a importância atribuída aos conceitos gramaticais, assim como ao estudo dos elementos mórficos e sintáticos da língua, com vistas a desenvolver o raciocínio para a compreensão da estrutura linguística, para o manejo consciente e adequado da língua no uso linguístico. As autoras enfatizam, ainda, que esses conhecimentos conceituais devem ser adequadamente trabalhados considerando-se como unidade básica de análise os diversos textos que circulam socialmente, permitindo que os alunos reflitam sobre os conceitos gramaticais no contexto comunicativo real, tornando o aprendizado mais significativo e funcional.

Embora o texto reconheça a necessidade de tratar conceitos gramaticais no contexto dos textos socialmente circulantes, há um risco de que a prática pedagógica se restrinja a uma abordagem de metalinguagem pela metalinguagem, ou seja, ao estudo da gramática de forma isolada e descontextualizada, mesmo quando associada à análise de textos. Isso ocorre quando os conteúdos gramaticais são tratados como fins em si mesmos, em vez de ferramentas para compreender os sentidos construídos nos textos e nas práticas de linguagem reais. Tal abordagem limita o potencial do ensino de Língua Portuguesa ao priorizar uma reflexão mecânica sobre as formas linguísticas, sem efetivamente promover a análise de como essas formas participam da produção de sentidos em situações comunicativas concretas. Para tornar o aprendizado verdadeiramente funcional, é fundamental que os conceitos gramaticais sejam mobilizados em atividades que evidenciem suas relações com os efeitos de sentido, o contexto de uso e as intenções comunicativas, permitindo aos alunos vivenciar o uso da língua de forma crítica e criativa.

Analisando de forma mais minuciosa a atividade 7, na primeira questão, apresentam-se dois trechos do resumo da peça teatral, com diferenças quanto ao modo de explicitação do complemento verbal dos verbos em negrito. De acordo com as perguntas dirigidas aos alunos, a atividade consiste em identificar quais expressões foram excluídas da segunda versão em comparação com a primeira e qual a importância dessas expressões para o significado dos

enunciados. Ao excluir os termos argumentais da oração, o objetivo é levar os alunos a perceberem que o verbo “encontram” e “enfrentar” ficam incompletos no que diz à necessidade de complementos para construir sentido pleno. Provavelmente, os alunos serão capazes de perceber a ausência dos complementos nas orações e o fato de que os verbos exigem esses complementos para ter “sentido completo”. De todo modo, a questão é um pouco artificial em sua abordagem, já que, na versão original, os complementos estão presentes; ademais, as autoras não sugerem nenhuma reflexão em torno da diferença entre a manifestação morfossintática dos complementos; que, no caso do verbo “encontram”, trata-se de uma informação nova (por isso a explicitação plena do lexema por meio de um SN), e, no caso do verbo “enfrentar”, trata-se de uma informação dada (por isso a explicitação por meio de pronome com função anafórica).

Na segunda questão, as autoras destacam orações do texto e solicitam aos alunos que: i) observem e digam se os verbos em negrito necessitam de complemento, ii) quais são os termos referenciais que ocupam a posição de complemento, iii) qual o nome núcleo do SN com função de complemento e iv) quais verbos se ligam aos seus complementos por meio de uma preposição. De modo geral, as questões propõem uma análise da estrutura argumental dos verbos e dos elementos nominais que ocupam a função sintática de complemento do verbo, atentando para suas propriedades formais, como a presença de preposição diante do SN com função de objeto indireto. Além da nomenclatura da gramática tradicional, as questões dão destaque a estrutura da oração, ficando a discussão restrita ao âmbito do sentido do verbo, sem que se demonstre, clara e contundentemente, que a semântica do verbo tem relação com seu uso contextualizado, decorrente dos sentidos pretendidos no texto.

Além disso, no Manual do Professor, constam algumas orientações das autoras destinadas aos docentes e o código das competências e das habilidades da BNCC contempladas na atividade de “Reflexão sobre o uso da língua”. As orientações dizem respeito às formas que os pronomes oblíquos o, a, os e as podem assumir após formas verbais terminadas em -z, -s e -r, bem como quanto à forma de manifestação do complemento do verbo, que pode ser uma palavra, expressão ou oração. A presença das competências e das habilidades trata-se de exigência feita pelo edital a qual o livro concorreu. Quanto às orientações, essas funcionam, a nosso ver, apenas como um “lembrete” para o professor, que pode ou não conduzir à reflexão sugerida, como é possível verificar na figura 9 adiante:

O quadro-síntese apresenta uma abordagem descritiva, estrutural e normativa dos verbos transitivos, definindo as diferentes categorias de verbo transitivo conforme o tipo de complemento verbal e suas respectivas características formais, enfatizando, ainda, a necessidade de concordância com as normas estabelecidas pela gramática normativa. Essa abordagem mais tradicional e normativa, focada na classificação dos verbos e seus complementos de acordo com as categorias estabelecidas pela gramática tradicional, é evidente na identificação dos verbos como transitivos diretos ou indiretos, conforme a presença ou ausência de preposições que os conectam aos seus complementos. Essa abordagem prioriza a categorização das estruturas linguísticas em detrimento da reflexão sobre o uso linguístico em contexto reais de uso da língua.

Por fim, no Manual do Professor, há uma breve orientação para o professor no que diz respeito à questão da flutuação do sentido verbo em relação à transitividade, como é possível verificar na figura 11 a seguir. A explicação é pontual e acessória em relação ao conteúdo gramatical normativo. Consideramos que o tema merecia um pouco mais de atenção, tanto em relação ao que foi dito sobre verbos flutuantes, como em relação aos exemplos apresentados; ademais, não há nenhuma orientação quanto às possibilidades de desenvolvimento de um trabalho mais produtivo, investigativo e reflexivo sobre a temática tendo em vista contextos autênticos de uso da língua.

Figura 11 - Orientações ao Professor 3

Atividade

3. Explique aos alunos que os verbos, em sua maioria, têm transitividade flutuante, ou seja, dependendo de seu sentido no contexto, pode ser transitivo ou intransitivo. Por exemplo, o verbo **fugir**, quando empregado no sentido de **afastar-se**, é intransitivo; quando empregado com o sentido de **abandonar um lugar, sair ou escapar de algo ou alguém**, é transitivo indireto. Isso ocorre com muitos verbos, por isso, se em um contexto o verbo; for transitivo, em outros ele pode não o ser, dependendo de seu significado.

Fonte: retirado do Manual do Professor do 7º ano da Coleção Tecendo Linguagens (Oliveira; Araújo, 2020, p.139)

Na seção adiante, discutiremos o tratamento da Transitividade no LD, atentando para os aspectos formais e funcionais considerados nas atividades de análise linguística.

5.2 Tratamento dos aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos da Transitividade na coleção Tecendo Linguagens Anos Finais do Ensino Fundamental

A presente seção se dedica ao exame dos aspectos sintático-semânticos relacionados à Transitividade na coleção educacional Tecendo Linguagens, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Buscamos compreender em que medida os aspectos sintático-semânticos e textual-discursivos associados à Transitividade são explorados na referida coleção, destacando suas manifestações, suas funções e suas implicações didáticas em cada livro da obra.

Primeiramente, destacamos que, no livro do 6º ano, como já referimos, não foi identificada nenhuma menção ao tema dos verbos transitivos e intransitivos, tampouco foram encontrados assuntos relacionados que pudessem direcionar o estudo da Transitividade verbal. Esta lacuna no conteúdo do 6º ano é relevante, uma vez que os verbos e sua Transitividade constituem importante recurso gramatical ligado aos efeitos de sentido e à coerência interna do texto.

Após uma análise cuidadosa, não foram encontradas referências específicas sobre o ensino de Transitividade verbal para o 6º ano nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso sugere que esse tema gramatical não constitui foco de estudo nesta etapa de ensino. Vale destacar que a não menção a esse conteúdo, todavia, não impede, evidentemente, que o professor explore, na leitura do texto, noções básicas à predicação, como telicidade, perfectividade, dinamicidade etc., explorando, assim, os sentidos do verbo e suas propriedades gramaticais importantes para a construção do texto. No livro do 7º ano, aborda-se o tema da Transitividade na unidade intitulada “Entretenimento é Coisa Séria”, inserido no capítulo 3, denominado “Trocando Passes”. O conteúdo “Verbos Transitivos e Intransitivos” é explorado a partir de um texto sobre futebol cujo título é: “Corinthians 1 x Palmeiras 0 -13/05/2018”.

Antes de nos determos à atividade acerca da Transitividade, é importante realizarmos uma breve contextualização da proposta, começando pela subseção intitulada “Prática de Leitura”, que apresenta um texto do gênero notícia. Antes da apresentação do texto, as autoras propõem três perguntas destinadas a ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero a ser abordado.

Após as perguntas, é apresentada a notícia: “Cães de rua são mortos para limpar cidades que receberão Copa”. O texto inicia na página 105 e se estende até o início da página 106. Finalizado o texto, temos uma nova subseção: “Por dentro do texto”, que tem como objetivo

principal promover a compreensão e a interpretação do texto lido durante a prática de leitura. Para isso, ela inclui questões que ajudam os alunos a refletirem sobre o conteúdo e o significado do texto. Além disso, essa subseção orienta os alunos a revisitarem as hipóteses e as inferências que formularam antes de ler o texto, ajudando-os a comparar suas previsões iniciais com a informação obtida por meio da leitura da notícia. Quando necessário, as autoras também incentivam o uso do dicionário para esclarecer palavras desconhecidas, aprimorando, assim, a compreensão do texto. As questões dessa subseção estão nas páginas 106 e 107.

A seção seguinte intitulada “Linguagem do texto”, composta por três questões, é dedicada à análise dos aspectos linguísticos do texto lido. Essa análise envolve a investigação da construção do texto, considerando sua organização estrutural e formal. Isso inclui o exame de como os elementos linguísticos são articulados para estabelecer uma comunicação coerente e eficaz. o estilo de escrita, a escolha das palavras, as figuras de linguagem, que enriquecem a comunicação por meio de metáforas e antíteses; as estratégias argumentativas, que incluem exemplos e perguntas retóricas para persuadir o leitor; e a escolha lexical, que determina o tom e a acessibilidade do texto. O objetivo dessa subseção, segundo as autoras, é aprofundar a compreensão dos alunos sobre os elementos que compõem o texto, além de desenvolver suas habilidades de análise crítica e interpretação da linguagem.

Ao iniciar a seção “Reflexão Sobre o Uso da Língua”, que trata do fenômeno da Transitividade, encontramos a designação “verbos transitivos e intransitivos”. Ao observarmos este título, presumimos que a análise apresentada é fundamentada na Gramática Tradicional, uma vez que é essa a abordagem que utiliza tal terminologia para o estudo da Transitividade.

Com o intuito de realizar uma análise mais aprofundada da abordagem que sustenta o ensino da Transitividade no livro do 7º ano, procedemos à observação do conteúdo da seção. Desta maneira, apresentamos, a seguir, a figura 12 das páginas iniciais dedicadas ao desenvolvimento teórico do tema.

Figura 12 - Livro do Aluno 7º

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Verbos transitivos e intransitivos

1. Releia o trecho de “Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018”, observando os verbos destacados.

NILSON CÉSAR (*locutor*): [...] Keno **quebra** pro setor direito do campo. 1 a 0, o placar. Keno **faz** a finta, **toca** pra Marcos Rocha, o juiz **marcou** falta. Falta, falta, falta pro time alviverde **bater**. [...].

a) Quais sujeitos estão relacionados às formas verbais destacadas nesse trecho?
Quebra: Keno; faz e toca: Keno; marcou: o juiz; bater: time alviverde.

b) Na oração “Keno faz a finta, **toca** pra Marcos Rocha [...]”, que palavra pode ser inserida como complemento do verbo *tocar* sem que o sentido do texto seja alterado?
Espera-se que os alunos apontem a palavra “bola” como sugestão.

c) Em que sentido o verbo *tocar* foi empregado nessa oração?
No sentido de jogar (a bola); passar (a bola).

Conforme é possível observar na figura 12, para responder às questões, é imprescindível possuir conhecimento acerca das noções gramaticais de sujeito, verbo e complemento verbal. O item a pede ao aluno que identifique o sujeito dos verbos em negrito. No item b, o estudante deve perceber que o complemento do verbo “tocar”, que está implícito, porque é inferido, é a “bola”. Na questão c, propõe-se que o aluno explique o sentido do verbo “tocar” na oração. De modo geral, as questões seguem a abordagem da gramática tradicional, começando pela identificação de elementos oracionais, para, em seguida, sugerir uma reflexão pontual sobre o sentido do verbo na oração. No livro do professor, encontramos a seguinte orientação: “Explique aos alunos que os verbos, em sua maioria, apresentam transitividade fluante, ou seja, dependendo de seu sentido ou contexto, podem ser transitivos ou intransitivos”. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 109)

Embora o Manual trate da noção de contexto no que diz respeito à distinção entre verbos transitivos e intransitivos, é possível ver pela atividade que essa noção é explorada de forma restrita, pois se prende ao significado do item lexical na oração, sem consideração do contexto decorrente da situação ideacionalmente ⁹apresentada no texto: uma partida de futebol. Nesse sentido, apesar de propor ao aluno que pense sobre o “sentido” do verbo “tocar” no trecho destacado, por exemplo, a atividade se limita à identificação dos elementos oracionais, com foco na metalinguagem e nos argumentos do verbo, sem qualquer menção ao fato de que os verbos do trecho têm seus sentidos ligados a fatores contextuais e discursivos. No trecho “Keno quebra pro setor direito do campo [...]. Keno faz a finta, toca pra Marcos Rocha. O juiz marcou falta. Falta, falta, falta pro time alviverde bater”, há uma sequência de ações realizada por sujeitos agentivos com verbos no presente do indicativo (que é o tempo não marcado, geralmente utilizado para narrar partidas de futebol), o que mostra que as escolhas dos verbos no texto têm motivação cognitivo-discursiva. Apenas o verbo “marcar” encontra-se no pretérito perfeito do indicativo sinalizando uma ação pontual e acabada, que muda o fluxo dos eventos narrados no trecho, dando destaque ao termo “falta”, que é tematizado na oração seguinte. Ademais, vale destacar que a atividade perde a oportunidade de refletir sobre as construções com os verbos “fazer” (em “faz a finta”) e “tocar” (em “toca a bola”), cujo significado é menos composicional, dado a maior integração sintático-semântica entre seus elementos, visto como unidades lexicais da língua.

⁹ No contexto da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday, ideacionalmente refere-se à função da linguagem que constrói significados relacionados ao mundo real ou imaginado, representando processos, participantes e circunstâncias. No exemplo, o termo destaca que o sentido do verbo tocar está vinculado ao contexto de uma partida de futebol, sendo influenciado por fatores discursivos e situacionais, não apenas pelo significado lexical isolado.

No que diz respeito aos conceitos de Figura e Fundo, conforme propostos por Hopper e Thompson (1980), na atividade analisada, não há nenhuma menção ao fato de que as ações narradas no texto marcam uma sucessão de eventos salientes, centrais para a construção da estrutura composicional do texto, ou seja, de sua coerência interna. Vejamos, adiante, na figura 13, a segunda questão da atividade acerca do texto:

Figura 13 - Livro do Aluno 7º

2. Agora, leia outro trecho de "Corinthians 1 x Palmeiras 0 – 13/5/2018", observando os verbos destacados.

NILSON CÉSAR (*locutor*): [...] Maycon **fez** um cruzamento, **passou** por todo mundo [...].

- a) Indique o sujeito dos verbos *fez* e *passou*. Coloque os sujeitos ao lado dos respectivos verbos.
Maycon fez. Maycon passou.
- b) Observe as respostas dadas à questão a. As orações apresentam sentido completo na relação entre sujeito e verbo? Explique. *Espera-se que os alunos respondam que o verbo fez precisa de uma palavra ou expressão para complementar ou complementar esse sentido. Não.*

Fonte: Retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 109).

Na atividade apresentada na figura 13, o aluno deve explicitar o sujeito das orações com vistas a observar a complementação verbal. No primeiro item, solicita-se ao aluno que identifique os sujeitos dos verbos destacados “fez” e “passou”. O objetivo é levar o aluno a reconhecer o sujeito dos verbos, sem que se promova nenhuma reflexão acerca da relação sintático-semântica que se estabelece entre o argumento externo e o verbo (no caso, o fato de que o sujeito do verbo assumir a função semântica de agente). No segundo item, o aluno deve analisar se as orações apresentam ‘sentido completo’ na relação entre sujeito e verbo, com base nas respostas fornecidas no item a. O objetivo principal do item é fazer o aluno perceber que o verbo “fez” exige complemento ao passo que o “passou”, não. As questões seguem a abordagem tradicional da gramática, focando na identificação de elementos sintáticos das orações e na distinção entre verbo de ‘sentido completo’ e verbo de ‘sentido incompleto’. Além de vaga a noção de ‘sentido (in)completo’, a questão explora de forma superficial a relação semântica entre verbo, argumento e circunstância.

Considerando nossas categorias de análise, explicitadas no capítulo de metodologia, essa abordagem tradicional de ensino de gramática pode ser observada na maneira como as atividades (tanto a da Figura 12 como a da Figura 13) focam na identificação de estruturas gramaticais, uma vez que se concentram na análise sintática das orações, solicitando que os alunos identifiquem os sujeitos dos verbos e seus complementos, embora não evidenciem ainda a preocupação com a metalinguagem. Esse tipo de proposta didática não contribui, de modo efetivo, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e/ou de escrita, uma vez que

desvincula as orações do texto (portanto, do seu contexto textual-discursivo mais amplo), sem considerar que as escolhas promovidas em âmbito textual têm relação com os efeitos de sentido pretendidos no texto, bem como com a coerência interna ligada à situação descrita no nível ideacional do texto, ou seja, a narração de uma partida de futebol.

Podemos dizer que a atividade não considera adequadamente o contexto em que as ações verbais ocorrem, o que é crucial para uma compreensão mais consistente e coerente dos arranjos gramaticais. Ao se limitar ao significado dos itens lexicais nas orações, deixando de lado a análise do contexto narrativo que dá sentido pleno a essas ações, a atividade torna-se desinteressante e repetitiva para o aluno.

Quanto aos conceitos de Figura e Fundo, na atividade analisada, não é mencionado que as ações narradas no texto representam uma sequência de eventos estruturadas na fala do locutor do jogo, o que explicaria a motivação icônica relativa à ordem dos processos verbais, bem como a marcação do tempo presente e do aspecto pontual dos verbos. Agora vejamos a atividade 3 página 109 explicitada na figura 14 a seguir:

Figura 14 - Livro do aluno 7º ano

3. Leia as informações do quadro.

palavra ou expressão para completar ou complementar seu sentido. O verbo *passar*, nesse contexto, não precisa de complemento.

Os verbos que constituem o predicado verbal podem ser **transitivos** ou **intransitivos**.
Se os verbos precisarem de uma palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, são considerados **transitivos**. Observe:

<u>Cássio</u>	<u>completa</u>	<u>350 jogos.</u>
↓	↓	↓
sujeito	verbo transitivo	expressão que complementa o verbo (o sujeito completa algo)

Se os verbos não precisarem de palavra, expressão ou outra oração para complementar seu sentido, são considerados **intransitivos**. Observe:

<u>[...] os jogadores de Corinthians e Palmeiras</u>	<u>vão entrando (entram)</u> no gramado da Arena.
↓	↓
sujeito	verbo intransitivo (não precisa de complemento)

Responda:

- Depois de ler e compreender os conceitos de verbo transitivo e intransitivo, transcreva os verbos destacados nos trechos aplicados às atividades 1 e 2 e classifique-os de acordo com o contexto em que se inserem.

quebra: transitivo
faz: transitivo
tira: transitivo

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 109).

A terceira atividade tem como objetivo aplicar os conceitos de verbos transitivos e intransitivos. a partir da leitura dos conceitos de verbo transitivo e verbo intransitivo. Em seguida, transcrevem-se os verbos destacados nos trechos aplicados às atividades 1 e 2. Após a

transcrição, os alunos devem classificar os verbos como transitivos ou intransitivos, de acordo com a oração em que se inserem. Os trechos utilizados para esta atividade são: “NILSON CESAR (locutor) (...) Keno quebra pro setor direito do campo 1 a 0 o placar, Keno faz a finta, toca pra Marcos Rocha o juiz marcou falta. Pro time alviverde bater.” e “NILSON CESAR (locutor) Maycon fez um cruzamento, passou por todo mundo (...)”.

A atividade 3, conforme descrita, foca principalmente na identificação e na classificação de verbos transitivos e intransitivos. Essa abordagem tende a atender apenas para os aspectos sintáticos da gramática tradicional, apresentando algumas limitações significativas. Primeiramente, ela se concentra na análise sintática com finalidade exclusivamente metalinguística, sem explorar o contexto de ocorrência mais amplo ou a função comunicativa dos verbos no texto. Não incentiva a reflexão sobre como o contexto textual-discursivo influencia a escolha dos verbos. Além disso, os alunos não são incentivados a refletir sobre a intenção do autor ou a função comunicativa dos verbos no contexto da narração esportiva.

Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 16) corroboram essa crítica ao destacar que, além de desvinculadas do uso, as unidades gramaticais são trabalhadas de modo compartimentado: classes de palavras e funções sintáticas são focalizadas uma a uma, isoladas das demais, como se não contribuíssem todas ao mesmo tempo para a construção do discurso e, ao fazê-lo, não interagissem umas com as outras. Assim, a falta de integração e contextualização no ensino das unidades gramaticais compromete uma compreensão mais ampla e interativa da linguagem, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a interdependência entre forma, função e contexto no uso linguístico.

A ausência de reflexão sobre o uso da linguagem é outra limitação importante da atividade, que não promove o pensar crítico sobre como a linguagem e como ela é utilizada de maneira efetiva em diferentes situações comunicativas. Limita-se à identificação e à classificação mecânica, sem explorar a interpretação e a aplicação dos verbos em contextos reais de uso da linguagem. A falta de foco de reflexão sobre o uso efetivo da linguagem limita seu potencial para ampliar plenamente as competências textuais dos alunos. Para tornar a atividade mais eficaz e interessante, seria importante integrar elementos que incentivem a reflexão sobre a função comunicativa dos verbos e o papel desses elementos na coerência interna no texto.

Esse problema é evidenciado na citação de Furtado da Cunha e Cezário (2016, p.16), quando afirmam:

A gramática apresentada aos alunos não costuma passar de uma coleção de rótulos e propriedades de itens gramaticais (verbos, nomes, pronomes, conjunções, orações

coordenadas e subordinadas, etc.) e os papéis sintáticos vinculados a eles (sujeito, predicado, adjunto, etc.), realizando-se atividades de identificação e classificação, mas raramente utilizando e analisando tais itens e funções em seu habitat, o discurso, a interação entre seres humanos. (Furtado da Cunha; Costa; Cezário, 2016, p.16)

As atividades com foco na função dos itens verbais no discurso levam à compreensão de que o trabalho com a Transitividade não é uma mera atividade de distinção entre verbo com ‘sentido completo’ e verbo com ‘sentido incompleto’, mas uma atividade reflexiva que vê a Transitividade como um recurso dinâmico e essencial para a construção dos sentidos pretendidos no texto, dando-se destaque à função semântica e às propriedades categoriais dos itens verbais que se definem em função do discurso. Após a subseção “Reflexões sobre o uso da língua”, o livro traz uma nova subseção, “Aplicando conhecimentos”, ainda na página 109, que, de certa maneira, dá continuidade à anterior por meio da realização de atividades que buscam, segundo as autoras, colocar em prática o que os alunos aprenderam nas seções anteriores.

Vejamos, adiante, a figura 15 que explicita uma atividade com esse propósito:

Figura 15 - Livro do aluno 7º ano

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia o poema de Max Nunes.

marcou: transitivo
 bater: transitivo
 passou: intransitivo

FLA-FLU

<p>Agonizava. Mas com o radinho. Junto à orelha O jogo do seu time ele escutava. Esperando E agonizando, Ele torcia E não morria.</p>	<p>Mas quando aconteceu o gol, Ele morreu feliz, Feliz morreu. E nem ficou sabendo Que o gol que ele esperava Não valeu.</p>
---	---



NUNES, Max. *O pescoço da girafa: pílulas de humor por Max Nunes.*
 São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Responda:

- a) De que maneira a pessoa mencionada no poema "Fla-Flu" acompanhava o jogo?
Pelo rádio, agonizando, esperando, torcendo.
- b) Que fato descrito no texto demonstra a paixão dessa pessoa por futebol? Que times estavam jogando?
A pessoa morreu feliz quando ouviu o gol de seu time. Estavam jogando Flamengo e Fluminense, por isso o título "Fla-Flu".
- c) Indique e explique os recursos sonoros utilizados nesse poema.
O poema possui rimas ora paralelas (em versos seguidos), ora alternadas. As palavras que rimam são verbos.
- d) Qual fato, nesse poema, pode revelar ironia?
O fato de a pessoa ter morrido quando o time fez um gol que nem valeu.
- e) Qual sujeito está relacionado à forma verbal *aconteceu*? Qual é a transitividade desse verbo? Explique.
O sujeito relacionado a essa forma verbal é o gol. Trata-se de um verbo intransitivo, pois não necessita de complemento (objeto direto ou indireto) para ter sentido nesse contexto.
- f) Explique a transitividade do verbo *escutar* no segundo verso e indique as palavras (ou expressão) que complementam seu sentido nesse verso.
O verbo é transitivo, porque precisa de complemento para ter sentido. A expressão *o jogo do seu time* o complementa.
- g) Indique e explique a transitividade dos verbos *agonizava*, *torcia*, *morria*, *morreu*.
Esses verbos são intransitivos, porque não necessitam de palavra ou expressão para complementar seu sentido.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 109 e 110).

A atividade baseia-se na leitura e na interpretação do poema "Fla-Flu" de Max Nunes. Os quatro primeiros itens da atividade abordam questões ligadas aos aspectos globais do texto, com foco na compreensão de informações explícitas, da intencionalidade do poema, bem como seus recursos sonoros. Em seguida, os alunos são solicitados a responder a perguntas que envolvem a identificação do sujeito e a análise da transitividade dos verbos destacados no poema.

Após a leitura do poema, os alunos devem identificar, na questão e, o sujeito relacionado à forma verbal "aconteceu" e classificar a transitividade desse verbo. Na questão f, devem rotular o tipo de transitividade do verbo "escutar" no segundo verso e indicar as palavras ou expressão que complementam seu sentido. Embora a questão peça para o aluno "explicar" a transitividade, entendemos que bastaria os alunos identificarem se "escutar" é um verbo transitivo ou intransitivo, ou seja, se tem "sentido completo" ou "sentido incompleto". Na questão g, solicita-se que os alunos indiquem e expliquem a transitividade dos verbos "agonizava", "torcia", "morria" e "morreu" ou seja, os alunos devem classificar cada um desses verbos como transitivo ou intransitivo, sem que, de fato, reflitam consistentemente acerca do significado dos verbos e sua relação com os sentidos do poema e com sua intencionalidade.

As atividades descritas focam principalmente na metalinguagem e na relação entre o verbo e seus complementos no que diz respeito ao fato do significado do verbo implicar ou não algum elemento para "completar" seu sentido referencial. Esse enfoque se concentra na análise gramatical da transitividade, sem considerar a oração como um todo do ponto de vista de seus aspectos sintático-semânticos. Assim, as atividades não levam o aluno a refletir sobre nenhum parâmetro de transitividade que possa ser relevante para a definição de sua significação no

texto; muito menos exploram como as orações se destacam como Figura ou Fundo no texto. Mesmo que o texto seja de natureza poética, sua organização composicional “dialoga” com a estrutura do texto narrativo, já que se narra a agonia e a morte de um torcedor fanático pelo seu time durante uma partida de futebol, o que motivaria, do ponto de vista textual-discursivo, a sequência de verbos no texto, que retratam o episódio inusitado. Além disso, ao se prender apenas à rotulação e à metalinguagem relativa à transitividade, perde-se a oportunidade de se refletir acerca da diferença de sentido ligada aos eventos narrado no imperfectivo (e no gerúndio) e no perfectivo no texto e o que essa distinção tem a ver com a agonia do torcedor, que culmina com sua morte quando o gol (que não valeu!) é feito.

A segunda atividade dessa subseção toma um texto do gênero Charge como ponto de partida da atividade, como podemos verificar na figura 16 adiante:

Figura 16 - Livro do aluno 7º ano

2. Leia a charge de Duke.

2. a) A raposa, que é o animal símbolo do Cruzeiro, comemora o recorde do time: ser o único a fazer oitenta pontos no Campeonato Brasileiro de pontos corridos até a data em que a charge foi escrita.



DUKE Chargista. Todo mundo tenta, mas só o Cruzeiro fez 80! Portal do Torcedor, 8 dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2qgz3t8>>. Acesso em: 26 set. 2018.

- a) Qual é a relação entre o título *Recorde*, a parte escrita da charge e a ilustração?
 b) Ao Campeonato Brasileiro de 2014, do qual o Cruzeiro se sagrou campeão.
- b) A qual campeonato de futebol a charge se refere? Explique. *A finalidade da charge é fazer chacota com outros times, em decorrência do recorde histórico de fazer 80 pontos em um único campeonato.*
- c) Qual é a finalidade dessa charge? Explique. *São os verbos tentar e fazer, ambos transitivos.*
- d) Na charge, há duas orações. Identifique os verbos dessas orações e explique a transitividade de cada um deles. *O complemento verbal é "fazer 80 pontos no campeonato" ou "bater o recorde de 80 pontos", que, até 2014, era do Cruzeiro.*
- e) Por ser transitivo, o verbo *tentar* tem complemento verbal que, embora esteja subentendido na oração, pode ser identificado no contexto da charge. Qual é esse complemento?

A atividade consiste na análise de uma charge do cartunista Duke, que apresenta o seguinte enunciado: “odo mundo tenta, mas só o cruzeiro fez oitenta!!!”. O aluno deve identificar os verbos presentes nas duas orações da charge e, em seguida, identificar a transitividade de cada um desses verbos, ou seja, determinar se são transitivos diretos, transitivos indiretos ou intransitivos, justificando sua resposta com base na estrutura das orações. Além disso, o aluno deve reconhecer que o verbo “tentar” é, segundo o livro, transitivo e, portanto, necessita de um complemento verbal.

As atividades descritas concentram-se principalmente na metalinguagem e na relação de complementariedade sintático-semântica entre o verbo e seus complementos, com foco está na estrutura gramatical, sem uma análise funcional do uso da linguagem no contexto da charge, deixando, portanto, de refletir, por exemplo, sobre a relação de intertextualidade que existe entre “Todo mundo tenta, mas só o cruzeiro fez oitenta” e “Todo mundo tenta, mas só o Brasil é penta”. Ademais, o fato de o verbo “tentar”, classificado pelas autoras como transitivo, exigindo complemento objeto direto, pode ser questionado. Embora se possa inferir uma relação sintático-semântica entre “tentar” e “recorde”, no enunciado da charge, o verbo tem um uso menos composicional¹⁰ no idiomático, além da relação sonora entre “tentar” e “oitenta”.

A última atividade da seção “Aplicando conhecimento é apresentada na figura 17 a seguir, que, como é possível ver, elege mais uma charge como gênero discursivo para a atividade de leitura e de análise linguística:

10 A composicionalidade é pensada, geralmente, em termos tanto de significado (o significado das partes e do todo de uma construção) quanto de propriedades combinatórias sintáticas. Quanto ao significado, uma expressão é menos composicional quando seu significado não resulta da soma das partes que a compõem, como é o caso do idiomático da charge, que estabelece, como explicado, uma relação de intertextualidade como a expressão “Todo mundo tenta, mas só o Brasil é penta!”. (Traugott e Trousdale, 2021).

Figura 17 - Livro do aluno 7º ano

3. Leia a charge de Thiago, publicada em julho de 2018, quando o Brasil foi eliminado da Copa da Rússia.



b) A relação entre o gás dos jogadores da Seleção e a falta de gás de cozinha da pessoa.

a) Explique o duplo sentido da palavra *gás* na charge.

b) O que pode provocar humor? Explique.

c) Além de humor, que crítica social a charge realiza?

d) Indique a transitividade do verbo *faltou* e explique. Que palavra complementa o sentido do verbo?

e) Indique a transitividade do verbo *acabou*. Há, na charge, alguma palavra que complementa seu sentido?

f) Indique a transitividade do verbo *faz*. Que palavra complementa seu sentido?

c) A charge faz uma crítica sutil à dificuldade de comprar gás de cozinha, podendo-se inferir que essa dificuldade esteja relacionada ao preço alto do botijão.

d) O verbo *faltou* é transitivo, porque precisa de uma palavra

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 111)

A atividade baseia-se na análise de uma charge publicada em julho de 2018, no contexto da eliminação do Brasil da Copa do Mundo na Rússia. Os alunos devem examinar três verbos destacados na charge: “faltou”, “acabou” e “faz”. Em relação a esses verbos, os alunos devem realizar as seguintes tarefas: indicar a transitividade dos verbos, explicar sua classificação e a palavra que complementa o sentido de cada verbo, se for o caso.

O foco das atividades é a metalinguagem e a indicação dos complementos dos verbos quando necessários para o sentido desses verbos. Como nas atividades anteriores, a atividade 3 não considera a oração como um todo, nem reflete acerca das relações sintático-semânticas da transitividade, como, por exemplo, o fato de que, na oração “Faltou gás à seleção”, a palavra “gás” apresenta um grau maior de integração sintático-semântica com o verbo “faltou” (o que pode ser evidenciado pela ausência do determinante antes do sintagma nominal), podendo ser a oração parafraseada por “à Seleção, faltou ânimo, garra”, o que contrasta com o significado da oração emitida pelo torcedor “Meu gás acabou”. Ademais, a atividade não provoca nenhuma reflexão acerca do sentido da expressão “faz tempo” e sua relação com o sentido global pretendido no texto, que é de crítica social. Em relação ao evento descrito “Meu gás acabou”, a expressão “faz tempo” denota uma circunstância de tempo, que, em contraste com o primeiro enunciado da charge, constrói o sentido de crítica em relação ao alto custo do gás para o torcedor.

No capítulo 4 do livro do aluno do 7º ano, aborda-se os conteúdos “objeto direto” e “objeto indireto”. Antes de iniciarmos a análise das atividades acerca desses conteúdos, contextualizamos as subseções que precedem nosso objeto de estudo. Partimos da mesma subseção da análise anterior, intitulada “Prática de Leitura, gênero resenha”.

Inicialmente, o livro traz alguns questionamentos e antecipação do conhecimento sobre o texto cujo título é: “Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura”, localizado na página 130. Em seguida, temos a subseção “Por dentro do texto”, que compreende atividades de interpretação e compreensão do texto, nas páginas 131 e 132. Logo após, na página 132, temos a subseção “Linguagem do texto”, precedida por um quadro explicativo sobre a diferença entre resumo e resenha.

Na subseção “Conversa entre textos”, que tem como proposta a comparação entre os textos do capítulo, temos um novo texto na pag. 133, “Os músicos de Bremem”, que se inicia na página 133 e estende-se até a página 135 em que há questões que buscam antecipar o que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser lido. Logo após o texto, na página 135, encontra-se um pequeno box informativo sobre o autor, intitulado “Conhecendo o autor”.

Logo em seguida, há seis atividades. As quatro primeiras destinam-se à análise das características dos personagens, dos cenários e do enredo do texto “Os músicos de Bremem”. Estas atividades vão até a página 136. Dando continuidade, temos outra subseção, “De olho na escrita”, cujo conteúdo aborda a escrita de palavras que se escrevem com “S”, embora o som seja de “Z”. Nessa seção, os alunos são convidados a refletir tanto sobre os aspectos sonoros quanto gráficos das palavras, compreendendo como as palavras que ouvem e falam são representadas na escrita.

Na última subseção, intitulada “Trocando ideias”, discutem-se os textos, “Os músicos de Bremem” e “Espetáculo Os Saltimbancos chega às casas de cultura”, atentando-se para as opiniões dos alunos sobre o conteúdo lido.

Com relação ao estudo do fenômeno da transitividade, na página 138, na subseção “Reflexão sobre o uso da língua, faz-se uma breve retomada dos conceitos de predicado verbal, nominal, verbo-nominal e dos conceitos de verbo transitivo e intransitivo, ressaltando-se que verbos transitivos exigem complemento ao passo que verbos intransitivos não o exigem, como é possível verificar na figura 18 apresentada adiante:

Figura 18 - Livro do aluno do 7º ano

 **REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA**

Objetos direto e indireto

Como vimos em capítulos anteriores, existem três tipos de predicado:

- **Predicado verbal:** que tem como núcleo um verbo.
- **Predicado nominal:** que tem como núcleo um predicativo do sujeito.
- **Predicado verbo-nominal:** que tem como núcleo um verbo e um predicativo.

Também vimos que os verbos, como núcleo do predicado, podem ser:

- **Transitivos:** verbos que precisam de um complemento (palavra, expressão ou oração) para constituir sentido completo.
- **Intransitivos:** verbos que não precisam de um complemento para constituir sentido completo.

Neste capítulo, vamos analisar a relação entre os verbos e seus complementos.

1. Leia um período retirado da resenha "Espetáculo *Os Saltimbancos* chega às casas de cultura", observando as palavras destacadas.

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** seus antigos donos e decidem **enfrentá**-los, por medo de voltarem a ser escravizados.

- Agora, compare a versão original com esta versão:

Rumo à cidade grande para iniciar uma nova carreira artística, **encontram** e decidem **enfrentar**, por medo de voltarem a ser escravizados.

a) Na segunda versão, que expressões do primeiro trecho foram excluídas?
As expressões "seus antigos donos" e "los" (que corresponde a *eles/seus antigos donos*).

b) Qual é a importância das expressões excluídas para o sentido do texto?
Elas complementam a informação que os verbos em destaque querem transmitir. Sem elas, o sentido desses verbos fica incompleto.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 138).

Após um breve resumo, a atividade inicia tomando como base um período retirado da resenha intitulada "O Espetáculo Os Saltimbancos Chega às Casas de Cultura", com ênfase nas palavras destacadas. Os alunos devem comparar a versão original do período no texto com uma versão sua alterada, em que as expressões que funcionam como complemento dos verbos em negrito foram excluídas.

Na figura 19, a seguir, apresentamos a segunda questão da atividade, que, mais uma vez, destaca do texto as orações, para a análise sintática dos termos ligados ao verbo, com a finalidade puramente metalinguística.

Figura 19 - Livro do aluno do 7º ano

2. Agora, observe esses trechos de um período do mesmo texto:

verbos fica incompleto.

O musical **narra** a jornada de quatro animais

que se juntam para **formar** um grupo musical

após **fugirem** de maus-tratos de seus patrões.

a) Os verbos em destaque precisam de complementos para que sejam compreendidas as informações que transmitem nessas orações?

Sim. Sem esses complementos o sentido desses verbos fica incompleto.

b) Quais expressões complementam o sentido dos verbos *narrar*, *formar* e *fugir*?

Narrar (narrar): a jornada de quatro animais; formar: um grupo musical; fugir (fugirem): de maus-tratos de seus patrões.

c) Na composição dos complementos, há uma palavra que é mais significativa em relação às demais, ou seja, o núcleo. Qual é o núcleo de cada um desses complementos? Núcleo de *a jornada de quatro animais*: *jornada*; núcleo de *um grupo musical*: *grupo*; núcleo de *maus-tratos de seus patrões*: *maus-tratos*.

d) Qual desses verbos precisa ser conectado ao seu complemento por preposição?

O verbo *fugir* em "Fugirem **de** maus-tratos".

138

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 138).

Na atividade proposta, os alunos devem observar e analisar a estrutura de orações, focando na transitividade verbal e na identificação dos complementos verbais, bem como na identificação do núcleo do sintagma nominal que ocupa posição sintática de objeto dos verbos. Inicialmente, são apresentados dois trechos extraídos de um período do mesmo texto: “O musical narra a jornada de quatro animais”. e “Que se juntam para formar um grupo musical após fugirem de maus-tratos de seus patrões”. A partir desses trechos, os alunos devem responder a uma série de questões. A primeira pergunta busca saber se os alunos conseguem identificar se os verbos em destaque (“narrar”, “formar”, “fugir”) necessitam de complementos para que as informações transmitidas pelas orações sejam compreendidas. Em seguida, eles devem identificar quais expressões complementam o sentido desses verbos. Após isso, os alunos são orientados a determinar qual é o núcleo de cada complemento verbal, ou seja, qual palavra em cada complemento é a mais significativa em relação às demais. Por fim, a atividade solicita que os alunos identifiquem qual dos verbos precisa ser conectado ao seu complemento por meio de uma preposição. O objetivo principal dessa atividade é reforçar conceitos relacionados à transitividade verbal, objeto direto, objeto indireto e complementos verbais em geral.

Essas atividades têm como foco a identificação dos tipos de complementos verbais e a classificação dos verbos segundo a exigência ou não de complemento. As questões em nada

enfrentam” e “Eles tinham medo de voltar à escravidão”. A tarefa dos alunos é identificar quais verbos nessas orações são transitivos, e qual os objetos relacionados a esses verbos.

No Manual do Professor, ao lado dessa atividade, há uma orientação para que os docentes expliquem aos estudantes a transitividade como um fenômeno “flutuante”. As autoras destacam que muitos verbos na língua portuguesa podem apresentar essa flutuação de transitividade. Embora a orientação fale que o sentido do verbo depende do contexto, a explicação é vaga e usa o termo “emprego” como sinônimo de “significado dicionarizado”, sem que, de fato, haja uma explicação consistente acerca do sentido como decorrente do uso efetivo da linguagem; ademais, não explora, de forma consistente e bem fundamentada, a noção de polissemia ligada aos usos linguísticos, nem mesmo o papel que o contexto discursivo assume como fator ‘definidor’ do sentido pretendido pelo verbo. A figura 21, adiante, traz a orientação presente no Manual do Professor:

Figura 21 - Manual do Professor 7º ano

Atividade

3. Explique aos alunos que os verbos, em sua maioria, têm transitividade flutuante, ou seja, dependendo de seu sentido no contexto, pode ser transitivo ou intransitivo. Por exemplo, o verbo fugir, quando empregado no sentido de afastar-se, é intransitivo; quando empregado com o sentido de abandonar um lugar, sair ou escapar de algo ou alguém, é transitivo indireto. Isso ocorre com muitos verbos, por isso, se em um contexto o verbo; for transitivo, em outros ele pode não o ser, dependendo de seu significado.

Fonte: retirado do Manual do professor 7º (TL, 2020, p. 139).

Na figura 22, a seguir, propõe-se a releitura de orações extraídas do conto, com vistas a exercitar a identificação e a categorização dos objetos dos verbos transitivos, reforçando, a orientação metalinguística do Livro Didático.

Figura 22 - Livro do aluno

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Releia orações do conto “Os músicos de Bremen”, identifique os objetos dos verbos transitivos destacados e classifique-os em direto ou indireto.
- a) Um homem **possuía** um burro.
Possuía: verbo transitivo direto; objeto direto: um burro.
 - b) Resolveu **matá-lo** a fim de **aproveitar** a pele.
Matar: verbo transitivo direto; objeto direto: lo; aproveitar: verbo transitivo direto; objeto direto: a pele.
 - c) Mas o burro [...] **percebeu** as suas intenções.
Percebeu: verbo transitivo direto; objeto direto: as suas intenções.
 - d) No meio da viagem **encontrou** [...] um cachorro já velho, **abrindo** a boca a todo instante.
Encontrou: verbo transitivo direto; objeto direto: um cachorro. Abrindo: verbo transitivo direto; objeto direto: a boca.
 - e) **Vou** para Bremen ser músico.
Vou: verbo transitivo indireto; objeto indireto: para Bremen.
 - f) O cachorro **aceitou** o convite.
Aceitou: verbo transitivo direto; objeto direto: o convite.
 - g) [...] **encontraram** um gato.
Encontraram: verbo transitivo direto; objeto direto: um gato.
 - h) Os três vagabundos [...] **chegaram** a um sítio.
Chegaram: verbo transitivo indireto; objeto indireto: a um sítio.
 - i) [...] a dona da casa **deu** ordem ao cozinheiro que me aprontasse para o jantar.
Deu: verbo transitivo direto e indireto; objeto direto: ordem; objeto indireto: ao cozinheiro.
 - j) [...] você **tem** boa voz.
Tem: verbo transitivo direto; objeto direto: boa voz.
 - k) O galo **gostou** da ideia.
Gostou: verbo transitivo indireto; objeto indireto: da ideia.
 - l) o galo [...] logo **descobriu** uma luzinha a uma certa distância.
Descobriu: verbo transitivo direto; objeto direto: uma luzinha.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 7º (TL, 2020, p. 140)

Diante das análises realizadas do livro do aluno 7º ano da coleção *Tecendo Linguagens*, percebe-se que as atividades estão em desacordo com o que é proposto no Manual do Professor:

Quando pensamos na gramática, diferentemente do que por muito tempo orientou o trabalho com a linguagem em sala de aula – as aulas de gramática, com foco nas classificações de palavras, na aplicação de regras –, a análise linguística privilegia o domínio, pelo estudante, de recursos da língua que permitam a ele produzir enunciados coerentes nas situações de comunicação em que está inserido e ser capaz de refletir sobre como suas escolhas e estratégias discursivas podem produzir os significados desejados. (Oliveira; Araújo, 2018, p. 25).

Embora o Manual do Professor defenda que Análise Linguística tenha como foco a reflexão sobre as escolhas linguísticas para alcançar a eficácia comunicativa, na prática do Livro Didático do Aluno, encontramos atividades que não levam em consideração o uso efetivo da língua; as questões gramaticais tratam de uma gramática fragmentada, que não incentiva o aluno a refletir sobre os usos linguísticos como meios de produção de sentido.

A proposta de análise linguística baseada na “língua em uso”, ou seja, em uma abordagem que analisa a língua conforme ela é usada no dia a dia, em situações reais de

comunicação, não se efetiva no material didático. Na verdade, verificamos uma abordagem de uma “gramática fragmentada” que aborda o verbo como uma unidade isolada, desconectada dos sentidos pretendidos no texto e, portanto, sem a consideração com o uso real da língua em contextos de comunicação, embora tome como ponto de partida textos variados no que diz respeito à temática e à organização composicional. Devido a essa abordagem tradicional e fragmentada, o material não incentiva os alunos a refletirem sobre como a língua funciona. Além disso, não ajuda os alunos a melhorar seu domínio dos elementos linguísticos nem a capacidade de usá-los em diferentes situações de interação verbal.

Ao fazer um paralelo entre a atividade da figura 22 e a atividade da figura 20, concluímos que as duas atividades propostas apresentam um enfoque semelhante, centrado na identificação e classificação dos verbos transitivos e seus complementos nas orações. Ambas solicitam que o aluno analise estruturas sintáticas, com destaque para a função dos objetos diretos e indiretos em relação aos verbos.

O material didático do 7º ano, em diversas ocasiões, insiste na aplicação de atividades classificatórias, como a identificação e a rotulação de verbos e seus complementos. No caso da transitividade verbal, há uma ênfase desproporcional em tarefas que levam os alunos a apenas reconhecerem e a classificarem objetos diretos e indiretos de forma mecânica, sem um aprofundamento nas implicações semânticas e comunicativas da relação entre verbo e complementos no texto.

Atividades puramente classificatórias, como as descritas até aqui, acabam se tornando contraproducentes, pois focam apenas no reconhecimento superficial da estrutura gramatical, sem promover a reflexão sobre o papel desses elementos no contexto do enunciado. Essa abordagem excessivamente classificatória pode limitar o desenvolvimento de habilidades interpretativas e comunicativas dos alunos, transformando o aprendizado da gramática em um exercício automatizado e desinteressante.

Nesse sentido, a Neves (2011) critica essa visão reducionista da gramática, apontando que:

O ponto central que se oferece reflexão, na observação do tratamento da gramática nas escolas, é que esse tratamento se tem feito como se gramática fosse alguma entidade postígia a que só teremos acesso se sairmos dos textos, isto é, se abstrairmos os usos, que é exatamente o que não pode ocorrer.

Enfatizamos a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e integrada ao ensino de gramática, que vá além da simples classificação de elementos linguísticos. Ao focar apenas na

estrutura gramatical, sem considerar o contexto de uso da língua, corre-se o risco de transformar o ensino em um processo mecânico e desconectado da realidade comunicativa dos alunos. Neves critica o tratamento da gramática nas escolas como algo descolado do uso autêntico da língua nos textos e na comunicação. Ambas as passagens alertam para a necessidade de um ensino de gramática mais integrado aos usos reais da linguagem, no discurso e na interação. Nesse sentido, é essencial que o ensino de gramática promova uma compreensão mais ampla da língua como instrumento de interação social, valorizando suas diferentes formas de expressão e os contextos em que ocorrem.

Dando continuidade à análise do tratamento da transitividade, passemos à avaliação do livro didático do 8º ano. Considerando que estamos trabalhando com uma única coleção, hipotetizamos que a abordagem adotada para a 8ª série não diferirá, significativamente, da adotada no volume anterior, correspondente ao 7º ano. Vale ressaltar que, no Material do Aluno, encontram-se os conteúdos previstos tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pela própria coleção, organizados de forma anual. Assim, os temas são distribuídos em blocos que devem ser desenvolvidos progressivamente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

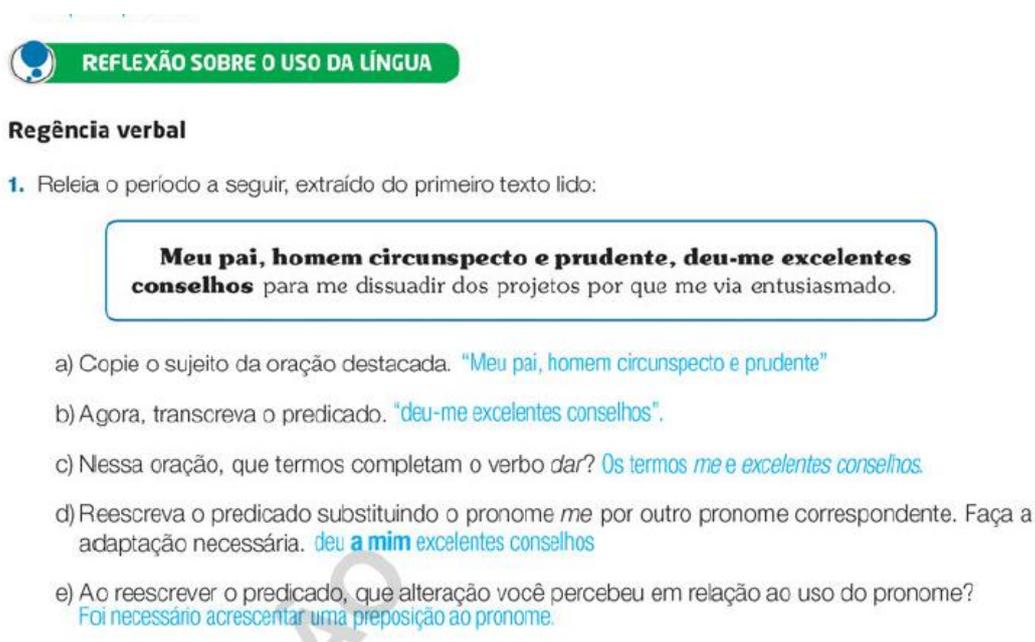
O livro do 8º ano aborda o estudo da transitividade no capítulo 4 “De repente o inesperado”, mais precisamente na subseção “Reflexão sobre o uso da língua”. Como já mencionado, essa subseção é, segundo as autoras, dedicada à reflexão sobre os aspectos do uso da língua e o uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos responsáveis por assegurar a coesão e coerência textuais.

No que diz respeito à transitividade, temos algumas subseções em que este conteúdo gramatical é explorado, tais como: “Para começo de conversa”, em que são discutidas questões sobre o tema abordado, localizado na página 118, seguida pela subseção “Prática de leitura”, com o primeiro texto Romance de aventura (fragmento I), com perguntas prévias sobre o texto, e logo, em seguida, com informações sobre o autor do texto, intitulada “Conhecendo o autor”, da página 119 a 121.

Em seguida, temos a seção “Prática de leitura”, com o “Texto 2 – Fragmento de aventura (fragmento II)”, com início na página 121 com término na página 123. Logo após isso, temos a subseção “Por dentro do texto”, com perguntas relacionadas ao texto, da página 123 a 124. Em seguida, apresenta-se a seção “Linguagem do texto, da página 124 até a 126, com atividades sobre os aspectos da linguagem no texto. E, por último, a subseção “Trocando ideias”, na página 126.

No início da subseção “Reflexão sobre o uso da língua”, discute-se a “Regência Verbal”, como ilustrado na figura 23 adiante.

Figura 23 - Livro do aluno do 8º ano



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Regência verbal

1. Releia o período a seguir, extraído do primeiro texto lido:

Meu pai, homem circunspecto e prudente, deu-me excelentes conselhos para me dissuadir dos projetos por que me via entusiasmado.

a) Copie o sujeito da oração destacada. *"Meu pai, homem circunspecto e prudente"*

b) Agora, transcreva o predicado. *"deu-me excelentes conselhos".*

c) Nessa oração, que termos completam o verbo *dar*? *Os termos me e excelentes conselhos.*

d) Reescreva o predicado substituindo o pronome *me* por outro pronome correspondente. Faça a adaptação necessária. *deu a mim excelentes conselhos*

e) Ao reescrever o predicado, que alteração você percebeu em relação ao uso do pronome? *Foi necessário acrescentar uma preposição ao pronome.*

Fonte: retirado do Livro do Aluno 8º (TL, 2020, p. 126)

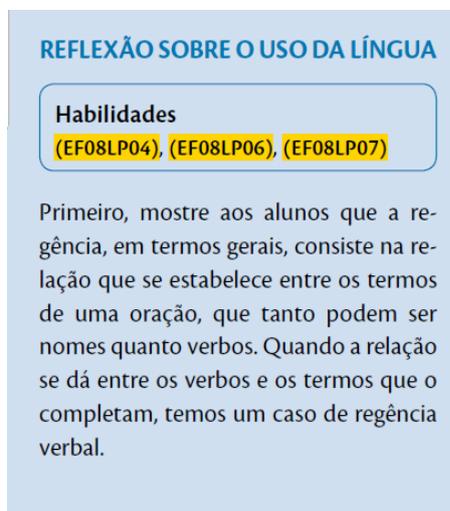
A atividade proposta pede que os alunos releiam um período extraído do primeiro texto estudado: "Meu pai, homem circunspecto e prudente, deu-me excelentes conselhos para me dissuadir dos projetos que me via entusiasmado." A partir dessa leitura, a organização da atividade ocorre em cinco passos. Primeiramente, o aluno deve identificar e copiar o sujeito da oração destacada. Em seguida, é solicitado que ele transcreva o predicado completo. O terceiro passo consiste em identificar os termos que completam o verbo "dar," ou seja, os complementos que tornam a ação verbal compreensível. No quarto item, o aluno reescreve o predicado, substituindo o pronome "me" por outro correspondente, ajustando a frase conforme necessário. Por fim, no último passo, o aluno deve observar e descrever as mudanças decorrentes dessa substituição.

A atividade, no entanto, não se propõe a uma reflexão mais aprofundada sobre a transitividade verbal. Ela destaca o período e solicita a identificação do sujeito, a transcrição do predicado e a substituição do pronome átono "me" pelo tônico "a mim." Essa substituição deixa mais clara a necessidade da preposição "a" após o verbo "deu," uma vez que o pronome "me" funciona como objeto indireto. Trata-se de uma atividade de caráter normativo e prescritivo,

com foco na aplicação de regras gramaticais, sem uma exploração mais reflexiva da função dos pronomes ou dos aspectos semânticos e sintáticos envolvidos.

O Manual do professor traz a seguinte orientação sobre a atividade apresentada na figura 23:

Figura 24 - Manual do professor do 8º ano



Fonte: retirado do Manual do professor 8º (TL, 2020, p. 200)

A orientação do Manual do Professor para o 8º ano sugere explicar a regência como a relação entre os termos de uma oração; trata-se de orientação contraproducente, já que não deixa claro como o professor poderia explorar a regência verbal de uma perspectiva produtiva, seja do ponto de vista da relação sintático-semântica que se estabelece entre verbo e seu complemento, seja do ponto de vista da heterogeneidade implicada nessa relação, dada a variedade linguística empregada.

Não se trata de dizer aqui que o ensino das normas ligadas à regência verbal não seja importante, mas como esse ensino é conduzido, como bem nos pontua Antunes:

“A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar em escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente; as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES 2003 p. 53-60)

Ao invés de centrar-se apenas em regras prescritivas, o ensino da gramática deve priorizar o entendimento das regularidades linguísticas em diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. Dessa forma, o objetivo não é ensinar a gramática isoladamente, mas

Figura 26 - Livro do aluno

2. Observe as orações destacadas neste trecho.

[...] Um dia em que por acaso fui a Hull sem designio formado de levantar voo, **encontrei lá um discípulo**, que estava para sair para Londres a bordo de um navio do pai. Convidou-me a partir na companhia dele, e para melhor me decidir, **empregou a linguagem usual dos marinheiros**, isto é, que nada pagaria pela passagem. Fiquei tão entusiasmado que nem pensei em consultar meus pais, nem sequer dar-lhes notícias minhas. **Entreguei tudo ao acaso**, e sem pedir-lhes a bênção nem implorar a assistência do céu, **sem dar atenção às circunstâncias nem às suas consequências**, meti-me a bordo do tal navio que ia para Londres.

- Transcreva essas orações, classifique os verbos que as compõem e identifique se seus complementos são objeto direto ou objeto indireto. *encontrei (VTD) lá um discípulo (OD); empregou (VTD) a linguagem usual dos marinheiros (OD); Entreguei (VTD) tudo (OD) ao acaso (OI); sem dar (VTDI) atenção (OD) às circunstâncias nem às suas consequências (OI).*

127

Fonte: retirado do Livro do Aluno 8º (TL, 2020, p. 127)

A atividade 2 proposta solicita que o aluno observe as orações em destaque no trecho fornecido e, em seguida, execute três tarefas principais. Na primeira, o aluno deve transcrever as orações destacadas, copiando as orações do trecho. Em seguida, deve classificar os verbos que compõem as orações conforme a metalinguagem da GT (por exemplo, transitivo direto, transitivo indireto, intransitivo). Finalmente, o aluno deve determinar se os complementos dos verbos são objetos diretos ou indiretos.

Essa atividade foca exclusivamente na identificação e na classificação dos verbos e de seus complementos, como objetos diretos e indiretos, o que caracteriza uma abordagem metalinguística da Transitividade, sem propor nenhuma reflexão acerca dos sentidos dos verbos ou de sua relação com o contexto discursivo.

No trecho retirado do texto 2: Romance de aventura (fragmento II) livro do aluno pág. 122, podemos explorar a relação entre figura e fundo, considerando a transitividade das orações destacadas. A transitividade é uma propriedade sintático-semântica da oração que indica a relação entre o verbo e seus complementos. No discurso, essa propriedade reflete a importância de certas porções do texto para a narrativa central (figura), enquanto outras, com menor relevância, fornecem detalhes descritivos ou explicativos (fundo).

Ao analisar as orações destacadas:

“Encontrei lá um discípulo” – O verbo “encontrar” é transitivo direto, exigindo o complemento “um discípulo” como objeto direto. Essa oração é central (figura) para a narrativa, pois introduz o evento decisivo do encontro, que desencadeia a sequência de ações que se seguem. A alta transitividade (verbo transitivo direto com um objeto direto concreto) reforça a relevância da ação para a progressão da história.

“Empregou a linguagem usual dos marinheiros” – O verbo “empregar” também é transitivo direto, e o complemento “a linguagem usual dos marinheiros” é o objeto direto. Embora seja uma descrição de como o condiscípulo convenceu o narrador, essa oração tem um papel complementar na narrativa. Ela fornece detalhes sobre o modo de comunicação, mas não move a trama diretamente. Assim, podemos considerá-la como parte do fundo da narrativa.

As autoras poderiam expandir o foco da análise gramatical, incluindo uma reflexão sobre o uso comunicativo e discursivo das orações. A teoria funcionalista valoriza não apenas a estrutura gramatical, mas também a função e o propósito comunicativo das formas linguísticas em um contexto específico. Nesse sentido, em vez de se limitar à classificação de verbos e complementos, a atividade poderia explorar como e por que o narrador utiliza certas estruturas, relacionando-as à construção da narrativa. A escolha de verbos transitivos ou intransitivos, a presença de objetos diretos ou indiretos, e até a ausência de determinados complementos podem ser entendidas como recursos que contribuem para o sentido e o desenvolvimento da história. Além disso, a atividade poderia abordar o impacto das ações descritas na narrativa, observando como esses verbos e complementos influenciam o desenrolar dos eventos e os personagens envolvidos, o que permite uma análise mais aprofundada da intensidade da ação e do grau de afetação dos objetos, conforme a proposta de Hopper e Thompson (1980). Por fim, seria interessante incluir uma reflexão sobre o contexto social e cultural das ações narradas, como a decisão de "partir para Londres" sem consultar os pais, o que revela normas sociais e expectativas da época. Esse aspecto permite relacionar as escolhas linguísticas com o contexto discursivo e ampliar a análise para além da metalinguagem, alinhando-se aos princípios da teoria funcionalista.

De acordo com Travaglia (2021), o ensino de gramática tem focado, de forma excessiva, em regras e formas consideradas “corretas,” muitas vezes desassociadas do uso real e discursivo da linguagem.

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. (TRAVAGLIA, 2021)

Esse ensino prescritivo, centrado em exemplos repetidos, reflete-se nas atividades que priorizam a análise de sentenças isoladas, sem considerar o contexto mais amplo da narrativa ou do discurso. No entanto, ao explorarmos a transitividade a partir de uma abordagem

funcionalista e discursiva — como propusemos com base na relação entre figura e fundo —, abrimos espaço para uma gramática que vai além da mera metalinguagem. Essa abordagem permite que o aluno entenda como as escolhas gramaticais contribuem para a coerência e construção da narrativa, identificando que certas porções textuais são centrais (figura) e outras complementares (fundo).

Ao invés de um ensino que se limita à aplicação de regras tradicionais, como descrito por Travaglia, a análise sintático-semântica da transitividade focada no discurso e na função do texto possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada. Essa abordagem crítica desafia o modelo prescritivo, promovendo uma reflexão sobre a linguagem em uso e destacando a importância das escolhas linguísticas na construção de sentido, em vez de apenas seguir formas preestabelecidas “corretas.”

Dando continuidade à nossa análise acerca do fenômeno da transitividade no livro do aluno do 8º ano, partimos para o capítulo 6 intitulado “A educação na era digital”, apresentado na página 179 do livro. De acordo com as autoras da coleção, este capítulo trata sobre a educação de crianças e adolescente na era digital, todos os textos, atividades e questões discutidas estão organizadas em torno dessa temática.

Na introdução da unidade, as autoras apresentam perguntas sobre a percepção dos jovens acerca da tecnologia. Em seguida, há uma charge que trata do mesmo tema e perguntas sobre o do texto. Na página seguinte 180, há um infográfico sobre o uso das tecnologias móveis em sala, seguido de uma atividade sobre as informações no infográfico.

Na página 181, o livro traz a subseção “Prática de leitura”, com o texto 1 – Artigo de divulgação científica – fragmento I, antecedido de perguntas de conhecimento prévio acerca do gênero. As atividades relativas a esse texto estão na subseção: “Por dentro do texto” na página 182 do livro do 8º ano. Após isso, na página 183, a subseção “Linguagem do texto” tem a intenção de fazer com que os alunos reflitam sobre como certos elementos estilísticos (como figuras de linguagem, escolhas de palavras, estruturas sintáticas) e semânticos (relacionados ao significado) contribuem para a construção do texto. O objetivo, segundo as autoras, é ajudar os alunos a entender como esses elementos são usados de forma intencional para criar um efeito específico ou transmitir certas ideias e sentimentos no texto.

Na página 184, encontra-se a subseção “Conversa entre textos”, apresenta-se outra charge para discutir sobre o uso de celular por crianças no lugar de brinquedos.

Ainda na seção “Prática de leitura”, apresenta-se o texto 2 – Artigo de divulgação científica (fragmento II), em que se discute acerca da saúde de crianças e adolescentes na era digital, dando continuidade ao texto I da mesma seção. No final da página 186, inicia-se a

subseção “Por dentro do texto”, com atividades de compreensão e interpretação. Por fim, na subseção “Trocando ideias”, os alunos são convidados a realizar uma discussão oral sobre os assuntos tratados nos textos do capítulo.

De modo geral, solicita-se aos alunos que releiam um trecho do artigo de divulgação “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital,” especificamente o Fragmento II, que diz: “As tecnologias da informação, e (da) comunicação estão transformando o mundo à nossa volta e os comportamentos e relacionamentos de todas as pessoas”. A partir desse trecho, os alunos devem realizar três tarefas: primeiro, identificar a qual sujeito a locução verbal “estão transformando” se refere; em seguida, classificar o verbo principal “transformar” como intransitivo, transitivo direto ou transitivo indireto, e, se for transitivo, identificar qual é o seu complemento, e, por fim, determinar a função sintática da expressão “da informação e comunicação”.

Embora haja uma consideração dos complementos e suas funções, o enfoque da atividade é metalinguístico e se liga à análise tradicional das relações verbais, não se leve em conta a oração como um todo, muito menos os parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980).

Na página 191, ainda, na subseção “Reflexão sobre o uso da língua”, aborda-se outra questão sobre a Transitividade, como podemos ver na figura 27 a seguir.

Figura 27 - Livro do aluno 8º ano

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Transitividade verbal

1. Releia o trecho do artigo de divulgação científica “Saúde de crianças e adolescentes na era digital” (fragmento I).

As tecnologias da informação e (da) comunicação **estão transformando** o mundo à nossa volta e os comportamentos e relacionamentos de todas as pessoas.

190

1. b) *Transformar* é um verbo transitivo direto, pois necessita de uma palavra, expressão ou oração para complementar seu sentido. O verbo e o complemento não são conectados por preposição, por isso sua relação é direta. O objeto direto ou complemento verbal é: “o mundo à nossa volta e os comportamentos e relacionamentos de todas as pessoas”.

a) A qual sujeito a locução verbal *estão transformando* se refere?
Ao sujeito “As tecnologias da informação e comunicação”.

b) O verbo principal *transformar* é intransitivo, transitivo direto ou indireto? Se for transitivo, qual é seu complemento? Explique. _____

c) Qual a função sintática da expressão da *informação e comunicação*?
A função sintática é ampliar o sentido do núcleo do sujeito (substantivo), sendo um adjunto adnominal.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 8º (TL, 2020, p. 190 e 191)

A atividade está organizada em três partes, cada uma focada em diferentes aspectos da análise linguística de um trecho específico. Primeiro, o aluno é instruído a reler um fragmento

do artigo de divulgação “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital”, que discute o impacto das tecnologias da informação e da comunicação no mundo e nos comportamentos das pessoas. Em seguida, a atividade solicita que o aluno realize as seguintes tarefas: identificar o sujeito a que a locução verbal “estão transformando” se refere, para, em seguida, analisar o verbo principal “transformar”, determinando se ele é intransitivo, transitivo direto ou transitivo indireto. Se for transitivo, o aluno deve identificar o complemento do verbo e explicar sua função. Por fim, o aluno deve determinar a função sintática da expressão “da informação e comunicação” dentro da frase.

Essas atividades destacam-se pelo foco central nos aspectos metalinguísticos. A identificação dos termos que completam o verbo “transformar” não ressalta sequer a relação de dependência do verbo e seu complemento.

Para tornar essa atividade mais produtiva segundo a teoria funcionalista, seria necessário ir além da análise metalinguística tradicional e incluir elementos que considerassem o uso comunicativo e o contexto em que o trecho está inserido. Em vez de focar apenas na identificação do sujeito e do objeto do verbo “transformar” e na função sintática da expressão “da informação e comunicação”, a atividade poderia explorar como essas estruturas gramaticais contribuem para o sentido geral do texto e para a construção discursiva do tema abordado — a transformação do mundo e dos relacionamentos pela tecnologia digital. Além disso, a atividade poderia explorar o impacto social e cultural do trecho: por que as tecnologias são apresentadas como agentes transformadores? Qual o efeito dessa construção no discurso sobre o uso de tecnologias por crianças e adolescentes?

O verbo “transformar” desempenha uma função semântica central no trecho apresentado, pois estabelece a ação de mudança provocada pelas “tecnologias da informação e da comunicação.” A escolha desse verbo, que é transitivo direto, indica uma ação que se projeta diretamente sobre o objeto “o mundo à nossa volta e os comportamentos e relacionamentos de todas as pessoas,” revelando que a transformação afeta tanto o contexto físico quanto as interações humanas.

Do ponto de vista semântico, “transformar” não apenas descreve uma mudança superficial, mas sugere uma alteração profunda e contínua, o que é coerente com a temática do texto: a transformação provocada pelas tecnologias digitais no mundo moderno. O sujeito da oração, “as tecnologias da informação e da comunicação,” é tratado como agente transformador, o que ressalta o impacto dessas inovações na sociedade, atribuindo a elas o papel de elementos ativos na reconfiguração das relações e do comportamento humano.

Essa construção discursiva acentua o papel transformador das tecnologias e pode levar à reflexão sobre as implicações sociais e culturais do uso dessas ferramentas, principalmente entre crianças e adolescentes. A atividade poderia explorar essa dimensão, questionando o impacto que o uso constante da tecnologia tem sobre as dinâmicas sociais e os comportamentos individuais, além de estimular os alunos a pensar sobre as razões pelas quais as tecnologias são apresentadas como agentes de mudança.

Adicionalmente, considerando-se os parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980), poderia ser explorado a motivação discursiva que coloca entidades abstratas, como a “tecnologia da informação e da comunicação”, como agentes no texto, tendo em vista os traços “intencionalidade”, “agentividade”, “afetamento do objeto” etc. Isso permitiria aos alunos refletirem sobre a relação entre gramática e discurso.

Vejamos, a seguir, a figura 28 que traz a atividades 2.

Figura 28 - Livro do aluno 8º ano

2. Agora releia o trecho do artigo de divulgação científica “Saúde de crianças e adolescentes na era digital” (fragmento II).

Em 11% das famílias, os pais nada sabiam sobre as atividades de seus filhos [...].

- a) Qual é a transitividade do verbo *saber* nesse trecho? Se for transitivo, qual é seu complemento?
O verbo saber no trecho é transitivo indireto e seu objeto é “sobre as atividades de seus filhos”.
- b) Qual é a função da preposição *sobre*? Essa preposição pode ser substituída por outra? Qual?
A preposição tem a função de conectar o verbo ao núcleo de seu complemento. Ela pode ser substituída pela preposição “das” (de + as) nesse contexto.

191

Fonte: retirado do Livro do aluno 8º (TL, 2020, p.191)

A atividade proposta na figura 28 solicita aos alunos que releiam um trecho do artigo de divulgação científica intitulado “Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital”. O trecho específico a ser analisado é: “Em 11% das famílias, os pais nada sabiam sobre as atividades de seus filhos (...)”. A atividade está organizada em duas partes: na primeira questão, pede-se que os alunos identifiquem a transitividade do verbo “saber” no trecho fornecido. Caso o verbo seja classificado como transitivo, os alunos devem identificar qual é o complemento desse verbo. Na segunda questão, pede-se que os alunos analisem a função da preposição “sobre” no contexto do trecho. Além disso, os alunos devem verificar se essa preposição pode ser substituída por outra e, em caso afirmativo, indicar qual seria a preposição adequada para a substituição. As autoras sugerem que a preposição “sobre” poderia ser substituída por “da”. Essa organização da atividade sugere um foco na análise gramatical e na compreensão das relações sintáticas do texto, conforme a orientação da Gramática Tradicional. Não há tratamento

dos aspectos textual-discursivos da Transitividade, já que essas atividades orientam os alunos apenas a identificar e a classificar os verbos e seus complementos, como objetos diretos e indiretos. Ainda no caso do verbo “saber”, seria interessante discutir o impacto da escolha de um verbo de percepção/cognição tendo em vista o assunto abordado no texto: a relação entre pais e filhos. Isso poderia ser relacionado à teoria de Hopper e Thompson (1980), que inclui parâmetros como a agentividade e o afetamento. Nesse caso, o baixo nível de agentividade da oração que tem os pais como sujeito (sem controle das atividades dos filhos) poderia ser analisado como um fator discursivo que reflete o assunto discutido no texto, que tem relação com a alienação ou o distanciamento parental na era digital, o que é reforçado pela negativa presente na oração.

Quanto à preposição “sobre”, além de discutir sua função como um conectivo que introduz o complemento do verbo, um argumento de assunto, indicando que os pais nada sabiam acerca do teor das atividades dos filhos, embora soubessem que os filhos tinham atividades na internet. A substituição da preposição por outra (por exemplo, “acerca de” ou “a respeito de”) poderia ser vista não apenas como uma questão de sinonímia, mas também como uma estratégia textual-discursiva que pode alterar o sentido da oração. A atividade poderia explorar como essas diferentes opções mudam o tom ou a força da relação semântica entre o argumento “os pais” e o complemento do verbo saber “as atividades dos filhos”, incentivando os alunos a refletirem sobre as implicações de diferentes escolhas linguísticas no discurso.

Na figura 29, adiante, apresentamos o quadro sobre o verbo e seus complementos em que as autoras sintetizam o tratamento da regência verbal na seção “Reflexão sobre os usos da língua” seguida das atividades 3 e 4.

Figura 29 - Livro do aluno 8º ano

3. Leia as informações do quadro a seguir:

A relação estabelecida entre o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido) recebe o nome de **regência verbal**. Veja:

“Muitos outros dados merecem a nossa reflexão...”

↓ ↓
termo regente termo regido

Nesse exemplo, o verbo **transitivo direto** “merecer” é o termo regente cujo sentido se completa com o **objeto direto** “a nossa reflexão”, termo regido.

Veja agora este outro exemplo:

Crianças menores de 6 anos precisam de mais proteção contra a violência virtual.

↓ ↓
termo regente termo regido

Nesse caso, o verbo **transitivo indireto**, termo regente, tem como complemento um **objeto indireto**, que é o termo regido. Observe que o objeto indireto vem precedido da preposição de que estabelece relação de sentido com o verbo, por isso se conecta ao seu complemento. Os objetos indiretos se ligam aos verbos que complementam por meio preposições específicas.

Com base nas informações do quadro, leia as orações a seguir e classifique os verbos (termos regentes) por sua transitividade. Indique seus complementos (termos regidos):

- a) "Crianças e adolescentes **fazem** parte da geração digital [...]"
fazem: verbo transitivo direto; objeto direto: *parte da geração digital*.
- b) "Crianças e adolescentes... **usam** os dispositivos, aplicativos, *videogames* e a internet [...]"
usam: verbo transitivo direto; objeto direto: *os dispositivos, aplicativos, videogames e a internet*.
- c) "Alguns dos pais, também nativos digitais, não **percebem** as mudanças ou problemas que **vão surgindo** [...]"
percebem: verbo transitivo direto; objeto direto: *as mudanças ou problemas*.
surgindo: verbo intransitivo.
- d) "[...] todos os profissionais que **lidam** com as questões da saúde... **demandam** novas legislações a respeito."
lidam: verbo transitivo indireto; objeto indireto: *com as questões da saúde*.
demandam: verbo transitivo direto; objeto direto: *novas legislações a respeito*.

4. Reproduza o quadro a seguir e preencha-o com termos que compõem as orações abaixo:

- I "[...] a Constituição Federal (1988) [...] assegura a proteção integral da criança e do adolescente [...]"
 a) I. a Constituição Federal (1988). II. o uso problemático e interativo das mídias. b) I. Predicado verbal: *assegura a proteção integral da criança e do adolescente [...]*. Núcleo: *assegura* (verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo). II. Predicado verbal: *causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência [...]*. Núcleo: *causa* (verbo transitivo direto). c) I. a proteção integral. II. problemas mentais, aumento da ansiedade, violência [...]. d) I. da criança e do adolescente..."
- II "[...] o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência [...]"
 a) I. a Constituição Federal (1988). II. o uso problemático e interativo das mídias. b) I. Predicado verbal: *assegura a proteção integral da criança e do adolescente [...]*. Núcleo: *assegura* (verbo transitivo direto e indireto ou bitransitivo). II. Predicado verbal: *causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência [...]*. Núcleo: *causa* (verbo transitivo direto). c) I. a proteção integral. II. problemas mentais, aumento da ansiedade, violência [...]. d) I. da criança e do adolescente..."

TERMOS DA ORAÇÃO	DEFINIÇÃO	PALAVRAS OU EXPRESSÕES
sujeito	Alguém ou algo a quem o predicado se refere.	a)
núcleo do predicado verbal e do verbo-nominal	Predicado verbal : expressa ação do sujeito, então o núcleo é o verbo , que pode ser transitivo (precisa de complemento) ou intransitivo (não precisa de complemento).	b)
objeto direto	Complemento que se liga ao verbo sem a regência da preposição.	c)
objeto indireto	Complementos que se ligam ao verbo com a regência de preposição.	d)

Fonte: retirado do Livro do aluno 8º (TL, 2020, p. 192)

O quadro da figura 29 apresenta a noção de regência e a função das preposições, incluindo suas contrações e locuções prepositivas, destacando como essas estruturas são essenciais para produzir sentido nas relações entre o termo regido e o termo regente. Logo após o quadro temos as atividades 3 e 4.

A primeira atividade proposta após o quadro da figura 29 organiza-se em duas partes principais: uma seção informativa e uma prática de aplicação. Na seção informativa, a atividade começa com a apresentação de um quadro explicativo sobre regência verbal. Ela define a regência verbal como a relação entre o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido). São dados dois exemplos para ilustrar essa relação. No primeiro exemplo, o verbo transitivo direto "merecer" é identificado como o termo regente, enquanto o objeto direto "nossa reflexão" é o termo regido. No segundo exemplo, o verbo transitivo indireto "precisar" é definido como o termo regente, mas desta vez o complemento é um objeto indireto, precedido pela preposição "de" ("de mais proteção contra a violência virtual"). A explicação sublinha a importância das preposições na conexão entre o verbo e o objeto indireto.

Na seção prática, após a explicação teórica, os alunos são orientados a ler quatro orações fornecidas. Em seguida, devem classificar os verbos (termos regentes) presentes em cada

oração, determinando sua transitividade (se são transitivos diretos, indiretos ou intransitivos). Além disso, os alunos precisam identificar e indicar os complementos desses verbos (termos regidos), verificando se são objetos diretos ou indiretos.

A atividade está alinhada principalmente com o tratamento tradicional da Transitividade, com foco na relação de dependência entre o verbo (termo regente) e seus complementos (termos regidos), sobretudo se o complemento é regido por preposição ou não. Além disso, as autoras fornecem exemplos para ilustrar como os objetos diretos e indiretos se conectam aos verbos, sem considerar a oração como um todo ou os parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980). O objetivo é reforçar a compreensão dos conceitos de regência verbal e o tipo de transitividade, centrando-se na metalinguagem e na relação direta entre os termos regentes e regidos, sem reflexão em torno do sentido das preposições e de sua relação de sentido com o verbo e o todo da oração.

Ademais, a atividade 4 apresentada na figura 29 propõe que o aluno reproduza um quadro que será utilizado para preencher com termos que compõem as orações fornecidas. As orações a serem analisadas são extraídas de textos e apresentam uma estrutura sintática que deve ser identificada e classificada.

No quadro, o aluno deve identificar e categorizar os seguintes elementos das orações: o sujeito, o núcleo do predicado (tanto verbal quanto verbo-nominal), o objeto direto e o objeto indireto. A atividade foca em dois exemplos de orações: “(...) A Constituição Federal (1988) assegura a proteção integral da criança e do adolescente (...)” e “(...) O uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento de ansiedade, violência.” A atividade exige apenas que o aluno reproduza o modelo fornecido, sem muita reflexão.

Para finalizar a análise do Livro do aluno do 8º ano, as autoras apresentam a subseção “Aplicando conhecimentos”, que traz um infográfico sobre o uso das telas por crianças e abaixo desse texto três atividades relacionadas ao gênero em estudo, porém apenas as duas últimas questões tratam da Transitividade verbal.

Na figura 30, adiante, apresentamos o infográfico e, na sequência, as atividades relacionadas ao gênero em estudo, como também ao nosso objeto de análise, a Transitividade.

Figura 30 - Livro do aluno do 8º ano

1. Leia o infográfico a seguir e responda às questões:



Fonte: retirado do Livro do aluno 8º (TL, 2020, p.193)

A atividade apresentada na figura 30 propõe uma análise gramatical da oração “Uso de tablets e celulares por crianças de 2 a 5 anos não deve ultrapassar uma hora por dia”, com foco na identificação do sujeito e na análise da função e classificação da expressão “uma hora por dia”.

O enfoque da atividade está alinhado com a abordagem tradicional de análise sintática, concentrando-se na relação entre verbos e complementos e na função das preposições na conexão entre verbos e objetos indiretos. Não há uma consideração mais ampla da oração como um todo nem a aplicação dos parâmetros de transitividade de Hopper e Thompson (1980), que

implicariam uma análise mais produtiva da relação entre os verbos, seus argumentos e o contexto discursivo.

Como as demais atividades, a coleção não leva em consideração o uso real da linguagem, detendo-se apenas na norma pela norma e seu principal foco acaba sendo a metalinguagem. Seria valioso expandir a análise gramatical para incluir uma reflexão sobre o propósito comunicativo e o contexto discursivo da oração “Uso de tablets e celulares por crianças de 2 a 5 anos não deve ultrapassar uma hora por dia”, ou seja, o fato de a oração se tratar de uma recomendação e, por esse motivo, apresentar uma locução verbal com o auxiliar modal “deve” antecedendo o verbo principal “ultrapassar”.

A atividade poderia, ainda, refletir sobre como a expressão “uma hora por dia”, que assume função sintática de objeto direto, contribui para a eficácia da recomendação, constituindo o elemento sob o qual recai a recomendação de uso dos eletrônicos.

Integrar a teoria funcionalista à questão permitiria uma compreensão mais ampla de como as estruturas linguísticas não apenas organizam a informação, mas também desempenham um papel na construção de normas e práticas sociais relacionadas ao uso da tecnologia por crianças por meio do uso de auxiliares modais e verbos no imperativo. Dessa forma, a atividade não se limitaria à análise gramatical, mas incentivaria uma reflexão mais profunda sobre a interação entre linguagem, propósito comunicativo e contexto social.

Essa atividade torna-se pouco produtiva, pois deixa de refletir sobre o sentido dos verbos e o propósito comunicativo do infográfico, bem como na relação sintático-semântica que se estabelece entre os referidos verbos e seus argumentos. Por exemplo, no caso do verbo “aproximar”, bitransitivo, o objeto teria de ser necessariamente o referente “olhos” enquanto o objeto indireto teria de ser o referente “celular” ou qualquer outro tipo de tela, já que o verbo é usado no contexto de uma recomendação a se seguir para evitar problemas de visão decorrentes do uso excessivo de telas. Vale, ainda, destacar que a atividade não considera nenhum dos parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980), como agentividade ou afetamento do objeto. Mesmo se tratando de texto injuntivo, é possível, ainda sim, explorar a transitividade das orações, explorando suas propriedades sintático-semânticas e a distinção entre figura e fundo, dado o contexto discursivo. Por exemplo, a sentença “Fazer a criança realizar atividades em ambientes abertos diariamente” é mais transitiva do que a oração “Não aproximar demais os olhos dos celulares [...]”, já que a sentença é afirmativa, composta por verbos de ação e, no caso do verbo “realizar”, tem sujeito agentivo com objeto afetado.

Ademais, a atividade poderia incluir perguntas que incentivassem os alunos a refletirem sobre como esses verbos contribuem para a construção do sentido das recomendações no

infográfico. Poderia ser explorado, por exemplo, a motivação discursiva que determina a escolha dos verbos “aproximar”, “manter” e “tirar”, dado o objetivo do infográfico em recomendar ações para diminuir o impacto das telas na visão de crianças e adolescentes. Ao adotar uma abordagem funcionalista, a atividade se tornaria mais completa, pois não se limitaria ao estudo da gramática em termos de classificação, mas envolveria os alunos na compreensão de como a linguagem desempenha um papel funcional na comunicação e no contexto social em que está inserida.

Passemos, a partir deste ponto, à análise do último volume da Coleção *Tecendo Linguagens*, destinado ao 9º ano. Assim como os demais manuais da coleção, este volume apresenta diversas subseções que precedem o objeto central de nosso estudo, o fenômeno da Transitividade, abordado na subseção intitulada “Reflexão sobre o uso da língua”. Conforme já exposto em análises anteriores, cada subseção é tratada de forma detalhada, e, neste contexto, apresentamos um resumo de cada uma delas, com vista a situar o leitor acerca dos conteúdos e as atividades que precede a seção destinada à análise linguística.

O livro do 9º ano traz o conteúdo de nossa análise no capítulo 4 – “Outras paixões, outras linguagens, iniciando na página 98 com um trecho uma Canção: “Te ver”. Na primeira subseção “Para começo de conversa,” seguido de perguntas para atividade o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática do texto.

Logo após a subseção “Prática de leitura”, que contém o Texto 1 intitulado “Romance (fragmento 1)” nas páginas 99 e 100, encontramos, ao final da página 100, a subseção intitulada “Conhecendo o autor”. Em seguida, há duas subseções: “Por dentro do texto”, na página 101, e a “Prática de leitura” com o Texto 2 intitulado “Romance (fragmento 2)”, que tem início na página 101 e se encerra na página 102. Ainda nesta página, encontra-se a subseção “Por dentro do texto”, que explora questões relacionadas ao texto em análise, e a seção “Conversa entre textos”, que apresenta uma notícia intitulada “Adolescentes que passam muito tempo no celular são mais infelizes, aponta estudo”, iniciando-se na página 102 e estendendo-se até a página 104.

No final da página 104, localiza-se a subseção “Trocando ideias”, a qual promove a discussão sobre o impacto da internet atualmente, encerrando-se no início da página 105. Em sequência, encontra-se a subseção “Reflexão sobre o uso da língua”, que aborda a regência nominal, acompanhada de quadros explicativos e atividades que se prolongam até o início da página 107.

Na página 107, temos a subseção “De olho na escrita”, que trata do uso da crase, com atividades que se estendem até a página 108. Na página seguinte, encontra-se uma nova subseção intitulada “Na trilha da oralidade”, que trabalha a oralidade por meio de uma enquete.

Ao final dessa página, temos a subseção “Prática de leitura” com o Texto 3 nomeado de “Sinopse”, precedida de cinco questões sobre esse gênero textual. Na página 110, apresenta-se a sinopse do filme “Meus 15 Anos” e, logo abaixo, ainda na mesma página, a subseção “Por dentro do texto”, que se prolonga até o início da página 111.

Na continuidade, também na página 111, temos a subseção “Conversa entre textos”, com uma resenha crítica do filme “Meus 15 Anos”. Na página seguinte, há oito questões relacionadas à resenha crítica.

Por fim, na página 113, encontramos a subseção “Linguagem do texto” e, finalmente, a subseção “Reflexão sobre o uso da língua”, que aborda o tema da Regência verbal.

A seguir, temos a figura 31 que traz em seu título o assunto que será abordado: regência verbal, seguida do enunciado da primeira atividade. Logo abaixo a figura 32 com as questões.

Figura 31 - Livro do aluno do 9º ano



REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Regência verbal

1. Releia este trecho da notícia “Adolescentes que passam muito tempo no celular são mais infelizes, aponta estudo”.

Segundo a pesquisadora, existem duas leituras possíveis. A primeira é que os jovens buscam **os dispositivos eletrônicos** porque estão tristes. Mas Jean aposta **na segunda tese**, de que o uso em excesso desses aparelhos deixa os jovens tristes.

113

- a) Qual a função das expressões destacadas no trecho da notícia?
A expressão “os dispositivos eletrônicos” é objeto direto e “na segunda fase” é objeto indireto.
- b) Os verbos que pedem essas expressões como complementos são transitivos diretos ou transitivos indiretos? *Buscar é transitivo direto e apostar é transitivo indireto.*

Quando o verbo pede complemento verbal antecedido por preposição, ele é chamado **transitivo indireto**.

Quando o verbo pede complemento verbal de forma direta, sem a utilização de preposição, ele é chamado **transitivo direto**.

2. Agora, leia este trecho da sinopse do filme *Meus 15 anos*:

Bia tem 14 anos, poucos amigos e um pai amoroso e atrapalhado, que **a** inscreve num sorteio para ganhar uma festa de debutante. Ela acaba sendo sorteada e isso muda sua vida.

- a) Na expressão *que a inscreve*, como se pode classificar o termo “a”?
O termo “a” é pronome pessoal na forma oblíqua de 3ª pessoa e também objeto direto.
- b) No lugar de que palavra ou expressão o termo “a” está?
Está no lugar da palavra Bia.
- c) Na frase *que a inscreve*, o verbo *inscrever* é transitivo direto ou transitivo indireto? Como você concluiu isso? *Transitivo direto. O verbo inscrever pede como complemento um objeto direto, sem utilização de preposição.*

VI = verbo intransitivo – não pede objeto.

VTD = verbo transitivo direto – pede OD (objeto direto).

VTI = verbo transitivo indireto – pede OI (objeto indireto).

VTDI = verbo transitivo direto e indireto – pede OD e OI simultaneamente.

• Os pronomes **o, a, os, as** substituem o objeto direto.

• Os pronomes **lhe, lhes** substituem o objeto indireto.

3. Observe a expressão destacada no trecho seguinte, extraído do fragmento II do romance *O menino sem imaginação* e, depois, indique a alternativa que corresponde à função dessa expressão nesse trecho. **Alternativa d.**

Depois de mim, ela é a pessoa que passa mais tempo na frente da televisão; diferente de papai, que só aparece para ver esportes, e da mana, que só assiste **a esses programas** do mundo animal para ficar perguntando se a gente sabe como se reproduz o ornitorrinco.

- a) A expressão *a esses programas* completa o sentido de um verbo transitivo direto.
 b) A expressão *a esses programas* completa o sentido de um verbo transitivo direto e indireto (bi-transitivo).
 c) A expressão *a esses programas* completa o sentido de um verbo transitivo indireto e tem função de objeto direto.
 d) A expressão *a esses programas* completa o sentido de um verbo transitivo indireto e tem função de objeto indireto.

114

Fonte: retirado do Livro do aluno 9º (TL, 2020, p.113 a 114)

A primeira atividade propõe que o aluno releia um trecho da notícia intitulada “Adolescentes que passam muito tempo no celular são mais infelizes, aponta estudo”, no qual uma pesquisadora comenta sobre duas possíveis leituras a respeito do uso excessivo de dispositivos eletrônicos por jovens. Em seguida, o aluno deve, na questão a analisar a função das expressões destacadas no texto, identificando a função sintática que elas desempenham na estrutura da frase. Na questão b, o aluno deve classificar os verbos que exigem essas expressões como complementos, determinando se são transitivos diretos ou transitivos indiretos, ou seja, se os verbos exigem um complemento direto ou indireto. A atividade visa a classificar a função gramatical dos termos, sem considerar o contexto em que ocorrem, o texto jornalístico.

A atividade descrita, que envolve a análise da função das expressões destacadas e a classificação dos verbos como transitivos diretos ou indiretos, foca principalmente no tratamento metalinguístico da Transitividade. O aluno é instruído a identificar os complementos do verbo, concentrando-se em identificar se exigem complementos diretos ou indiretos, o que sugere uma abordagem tradicional e metalinguística.

A atividade não considera a oração como um todo, tampouco explora os parâmetros de Transitividade mais amplos propostos por Hopper e Thompson (1980). Assim, o foco é na gramática formal, limitando-se à análise de complementação verbal e à classificação metalinguística, sem incluir uma visão mais contextual e semântica ampla da oração completa no texto jornalístico, de caráter opinativo.

Ao considerar as expressões destacadas no trecho, além de identificar suas funções sintáticas, a atividade poderia explorar como as orações contribuem para a construção do discurso e para a argumentação apresentada no texto. Por exemplo, na oração “Os jovens buscam os dispositivos eletrônicos porque estão tristes”, temos uma oração transitiva com verbo de ação, sujeito agente, intencional e objeto afetado, seguido de uma outra oração que apresenta

a causa que explica a ação realizada na primeira oração, sendo, portanto, a segunda oração “fundo” em relação à primeira, que assume a função de “figura”. Na segunda parte do trecho da reportagem, temos “Jean aposta na segunda tese, de que o uso em excesso desses aparelhos é que deixa os jovens tristes”. Nesse caso, temos uma primeira oração transitiva, seguida de uma oração subordinada completiva nominal clivada, que esclarece/especifica o sentido do nome “tese” na primeira oração, tendo como sujeito “o uso em excesso desses aparelhos” que assume a função semântica de agente da ação expressa pelo verbo “deixar” que afeta o objeto “jovens tristes”.

Como é possível observar as duas orações do trecho da reportagem constituem as teses debatidas/confrontadas na reportagem sobre o uso de telas por jovens, constituindo, portanto, elementos centrais para a compreensão do sentido global do texto, por esse motivo apresentam estrutura sintático-semântica que justifica a centralidade delas no trecho.

Dessa forma, essa análise, ao explorar o grau de transferência da relação de causalidade entre o sujeito e os objetos evidenciaria como as escolhas verbais moldam a interpretação do leitor sobre a causa e o efeito discutidos no estudo.

Conforme destacado por Neves (2021) sobre regência verbal,

Trata-se de um tópico que só entra na consideração dos livros didáticos por via da prescrição, isto é, busca-se sempre cercar e delimitar as construções com alguns verbos específicos, as quais, segundo a tradição normativa, são consideradas como 'possíveis', 'permitidas', 'corretas', e os verbos focalizados são exatamente aqueles que, no uso real, apresentam formas variantes de complementação (com preposição ou sem preposição). (NEVES, p. 24 2021)

Diante dessa visão normativa apontada por Neves, torna-se relevante refletir sobre a transitividade dos verbos e a relação com seus complementos no estabelecimento da regência verbal de forma contextualizada, considerando-se o evento comunicativo em que as orações ocorrem, bem como a variação de uso decorrente de fatores extralinguístico. Perde-se, mais uma vez, de provocar nos alunos a reflexão sobre os usos linguísticos e como as nossas escolhas moldam a interpretação do leitor acerca do texto.

A segunda atividade proposta na figura 31 tem como objetivo retomar aspectos gramaticais, como o uso de pronomes, a identificação de substituições lexicais e a classificação da transitividade verbal. Embora utilize um trecho de sinopse do filme “Meus 15 Anos”, a atividade não contextualiza a gramática no discurso real, mas apenas mantém o foco na

metalinguagem e em atividade de substituição, sendo, portanto, uma atividade sem proposição de reflexão linguística.

Na questão “a”, os estudantes devem identificar e classificar o pronome “a”. Na questão “b”, devem identificar o referente do pronome. Por fim, na questão “c”, devem analisar a transitividade do verbo “inscrever” conforme o modelo de a gramática normativo.

Como as demais atividades analisadas anteriormente, essas atividades focam principalmente no tratamento metalinguístico dos termos destacado, já que apenas propõe que o aluno classifique o pronome “a” e identifique-o por meio da substituição por seu referente, sem considerar os parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980), que abordariam fatores a relação entre a ação verbal e seus complementos e as motivações discursivas por trás das escolhas semânticas.

Para que a atividade proposta alcance uma dimensão mais significativa para o aluno, seria pertinente inserir a análise gramatical numa na teoria funcionalista pautada no uso linguístico, que enfatiza a língua em uso e a construção de sentido no contexto comunicativo.

De acordo com a teoria funcionalista, seria enriquecedor abordar a transitividade no contexto da oração completa, considerando os parâmetros de Hopper e Thompson (1980), que incluem a afetividade, a agência, a agentividade e o grau de impacto entre as partes envolvidas na ação verbal. A inclusão desses aspectos permitiria aos alunos compreender como a escolha dos verbos e a estruturação sintática influenciam a construção de sentidos no discurso. Considerando-se o trecho destacado para a atividade, a ação expressa pelo verbo “inscrever” na narrativa do filme constitui uma sentença figura, ou seja, faz parte do “esqueleto” do desenrolar da narrativa, já que é essa ação realizada pelo pai de Bia que “muda sua vida”. Levar o aluno a essa reflexão tornaria o aprendizado mais relevante e aplicável, aproximando os estudantes da função social e comunicativa da gramática no texto.

A terceira e última atividade proposta na figura 31” é’ extraída do romance “O Menino Sem Imaginação.” O enunciado da questão solicita que o aluno leia o trecho da sinopse do filme “Meus 15 anos” e escolha a alternativa correta quanto à identificação gramatical do termo “a esses programas”.

Como podemos observar, a atividade não abrange o tratamento da oração como um todo nem considera os parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980). O foco está na metalinguagem e nas funções gramaticais. Trata-se de uma atividade mecânica, de múltipla escolha.

A atividade merece algumas observações acerca do tratamento da Transitividade e da regência verbal no que diz respeito a uma abordagem mais produtiva de gramática.

Primeiramente, uma forma de aprimorar a atividade seria confrontar a regência padrão do como o verbo “assistir” com o uso da preposição “a” e a regência não padrão sem a preposição. Em segunda lugar, a atividade poderia abordar a relação entre o verbo e seus argumentos levando-se em conta o contexto da narrativa, com vistas a observar seus aspectos sintáticos e semânticos na construção do sentido do texto. Trata-se de uma oração transitiva, cuja função é esclarecer ao leitor a principal atividade da irmã da Bia na narrativa

Por fim, a seguir, apresentamos a figura 32 que se encontra no Manual do professor com uma orientação das autoras acerca da variação da regência verbal em relação ao verbo “assistir”.

Figura 32 - Manual do professor 9º ano

No Apêndice deste volume, há exemplos de frases com os verbos indicados no quadro. Sugerimos que mostre aos alunos esses exemplos e que solicite a eles que citem outros em que se possa verificar a regência conforme a transitividade de cada verbo em situações de uso. Verifique se eles têm a compreensão de que no português oral brasileiro nem sempre esses verbos são empregados conforme propõe a norma-padrão, sendo comum verbos transitivos indiretos serem empregados sem o uso de preposição. Cite como exemplo o verbo *assistir* que, no sentido de “ver e ouvir” (um filme, um espetáculo, *show* etc.), deve ser regido por preposição, mas que, em situação oral de uso, nem sempre as pessoas empregam essa preposição.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 9º (TL, 2020, p. 115)

Essa orientação fornecida pelo Manual do professor da coleção *Tecendo Linguagens* do 9º ano sugere ao docente que discuta com seus alunos a variação que existe em relação à regência verbal, considerando-se a norma-padrão e o uso real da língua no português oral brasileiro. Embora as autoras tragam essa observação, falta explicações mais aprofundadas e sistemáticas acerca do fenômeno da variação linguística. O enfoque sobre a flexibilidade da regência verbal em situações cotidianas poderia ser ampliado com uma abordagem que não

apenas mencione o desvio da norma, mas que contextualize esses usos dentro de uma teoria mais robusta sobre a variação linguística e a adequação às situações comunicativas.

A recomendação de exemplificar com o verbo “assistir” é válida, mas seria mais produtiva se o Manual trouxesse outros exemplos de alta frequência no português brasileiro e promovesse discussões mais amplas sobre a funcionalidade dos verbos em diferentes contextos (formais, informais, regionais etc.). Além disso, o professor poderia ser incentivado a promover uma reflexão sobre os fatores pragmáticos que influenciam o uso da preposição ou sua ausência em certos casos. Por exemplo, em uma abordagem funcionalista, o contexto de interação, a relação entre falantes e o grau de formalidade são aspectos fundamentais para a escolha da regência.

Em termos de crítica, as orientações, embora úteis, são relativamente superficiais. Um trabalho de conscientização mais profundo sobre a regência verbal deveria levar em consideração a natureza dinâmica da língua, explorando tanto a gramática tradicional quanto abordagens discursivas e pragmáticas. Isso permitiria que o professor realizasse um trabalho mais contextualizado, levando os alunos a compreenderem não só as regras gramaticais, mas também como e por que elas são flexibilizadas no uso cotidiano.

Portanto, embora as orientações ofereçam um ponto de partida adequado, elas não são completamente suficientes para garantir que o professor realize um trabalho plenamente eficiente e contextualizado, especialmente sob uma perspectiva funcionalista que valoriza a análise do uso da língua em sua totalidade, considerando os fatores semânticos, pragmáticos e contextuais.

Adiante, a ilustração apresentada na figura 33 traz os exemplos de regência de alguns verbos fornecidos pelo Livro do aluno:

Figura 33 - Livro do aluno 9º ano

A relação que se estabelece entre o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido) recebe o nome de **regência verbal**. Veja:

A mana só assiste a programas do mundo animal.

↓ ↓
termo regente termo regido

Regência de alguns verbos

- Amar, ver, adorar, estimar, admirar, visitar, cumprimentar, convidar* são TD.
- Agradar*
 - VTD = fazer um carinho, um agrado.
 - VTI = satisfazer / contentar – exige a preposição **a**.
- Aspirar*
 - VTD = sorver.
 - VTI = desejar / ambicionar – exige a preposição **a**.
- Assistir*
 - VTD = prestar socorro, sendo sinônimo de socorrer, acudir, amparar.
 - VTI = presenciar / favorecer/ ver e ouvir – exige a preposição **a**.
- Chegar / ir* – exigem a preposição **a**.
- Esquecer, lembrar*
 - VTD – quando não estiverem acompanhados do pronome oblíquo (*me, te, se...*).
 - VTI – quando estiverem acompanhados do pronome oblíquo (*me, te, se...*) – exigem a preposição **de**.
- Implicar*
 - VTD = acarretar.
 - VTI = ter implicância – exige a preposição **com**.
- Morar ou morador / residir ou residente / situar ou sito ou situado* – exigem sempre a preposição **em**.
- Namorar*
 - VTD – não admite de forma alguma a preposição **com**.
- Obedecer / desobedecer* são VTI – exigem a preposição **a**.
- Pagar, perdoar e agradecer*
 - VTD = relacionado à coisa.
 - VTI = relacionado à pessoa – exige a preposição **a**.
- Preferir* – exige a preposição **a** (não admite expressões como: *mais que / que / do que*).
- Pisar*
 - VTD – não admite a preposição **em**.
- Querer*
 - VTD = desejar.
 - VTI = gostar / querer bem – exige a preposição **a**.
- Responder*
 - VTD = usado para dar respostas grosseiras.
 - VTI = usado para dar resposta a uma pergunta (exige a preposição **a**).
- Ser* – não admite de forma alguma a preposição **em**.
- Simpatizar / antipatizar*
 - VTI – exigem a preposição **com**. (Não admitem de forma alguma pronome oblíquo.)
- Torcer / ansiar* – exigem a preposição **por**.
- Visar*
 - VTD = pôr visto / mirar / apontar.
 - VTI = desejar / ambicionar – exige a preposição **a**.

Fonte: retirado do Livro do Aluno 9º (TL, 2020, p. 115 e 116)

O quadro apresentado na figura 39 consiste de uma explicação geral sobre a regência verbal, destacando a relação que se estabelece entre o verbo (termo regente) e seu complemento (termo regido) e o tipo de preposição que deve ocorrer quando o termo regente exige objeto indireto. O quadro apresenta uma lista de verbos, agrupando-os de acordo com sua transitividade (transitivo direto ou indireto) e as respectivas exigências de complementação.

Alguns verbos são classificados exclusivamente como transitivos diretos (TD), como “amar”, “ver”, “adorar”, enquanto outros podem ser tanto transitivos diretos (VTD) quanto transitivos indiretos (VTI), conforme o sentido que expressam, como é o caso de “agradar”, “aspirar” e “assistir”.

Em cada item, o quadro especifica se o verbo exige uma preposição em casos de transitividade indireta e qual preposição deve ser usada, como nos exemplos de “chegar/ir” (que exigem a preposição “a”) e “pagar”, “perdoar”, “agradecer” (que exigem a preposição “a” quando relacionados a uma pessoa). Além disso, há menções explícitas sobre o que é ou não permitido em termos de regência, como em “namorar”, que “não admite de forma alguma a preposição com”, e “preferir”, que “não admite expressões como “mais que/que/do que”.

O quadro também aborda casos específicos em que a regência varia conforme a presença ou ausência de pronomes oblíquos, como em “esquecer” e “lembrar”, que são transitivos diretos quando usados sem pronomes oblíquos, mas exigem a preposição “de” quando acompanhados por pronomes “como me, te, se”. Por fim, o quadro conclui com verbos que apresentam uma exigência fixa de preposição, como “torcer/ansiar” (que exigem “por”), e verbos que não admitem a preposição de forma alguma, como “ser” (não admite em). Esse quadro exemplifica claramente o que diz Neves (2021) acerca do tratamento da regência verbal no livro didático. Segundo a autora, a abordagem tradicional nos livros didáticos, que se restringe a delimitar construções normativas baseadas em uma prescrição rígida ignora a riqueza da variação observada na língua real. Essa crítica reflete um enfoque mais amplo, que sugere que o ensino da regência verbal, quando pautado exclusivamente na norma-padrão, se distancia da efetiva prática linguística dos falantes.

Neves (2021) sugere que essa prescrição limita a compreensão dos alunos sobre a dinâmica da língua. Embora o Manual reconheça a variação, ainda se apoia na norma-padrão como referência central. Assim, o ideal seria um ensino que equilibre a norma-padrão e o uso real da língua, permitindo que os alunos compreendam tanto as regras normativas quanto as variações legítimas no cotidiano linguístico.

5.3 Propostas metodológicas para o tratamento da Transitividade na abordagem da LFCU em consonância com as habilidades e competências previstas na BNCC

A partir dos resultados obtidos na análise dos materiais didáticos da coleção *Tecendo Linguagens* para os Anos Finais do Ensino Fundamental, observamos que, apesar da variedade de gêneros textuais presentes na coleção, as atividades gramaticais ainda seguem

predominantemente os moldes da gramática tradicional. Assim, a abordagem da Transitividade tende a se restringir à identificação de complementos verbais com base em critérios sintáticos, deixando de explorar de forma mais ampla os aspectos semânticos e pragmáticos envolvidos na construção de sentido. Diante desse cenário, a presente seção propõe atividades que abordem a Transitividade sob a perspectiva funcionalista, priorizando o uso contextual da língua. O intuito é ampliar a reflexão sobre os padrões de transitividade, estimulando os alunos a compreender como esses padrões se manifestam em diferentes contextos comunicativos e contribuem para a construção de significados nos textos, conforme orientam os PCN e a BNCC.

Diante disso e buscando superar as limitações impostas pelo enfoque tradicional, a proposta de ensino gramatical aqui apresentada se alinha à necessidade de uma abordagem centrada no uso real da língua. Nesse sentido, é importante destacar que, entre os diferentes tipos de ensino, o enfoque produtivo e a abordagem funcionalista ganham relevância ao tomarem o texto como ponto de partida para a reflexão sobre a linguagem. Nessa perspectiva, a análise linguística sob esse viés privilegia a relação entre forma e significado, observando como as estruturas gramaticais são empregadas para construir sentidos em variados contextos comunicativos. Ao contrário da fragmentação característica do ensino tradicional, essa abordagem incentiva os alunos a compreenderem a gramática em uso, percebendo sua função dentro do texto e sua contribuição para a produção de significados.

Com essa perspectiva em mente, objetiva-se com essas propostas oferecer aos alunos e aos professores a oportunidade de refletir criticamente sobre a relação entre os verbos e seus complementos, bem como sobre o papel dessas estruturas na construção do sentido nas orações. Tendo isso em vista, nesta subseção, serão apresentadas propostas didáticas que abordam a Transitividade verbal com base nos princípios da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), em alinhamento com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como vimos no capítulo teórico, a transitividade é tratada como uma propriedade contínua da oração, fortemente ancorada em aspectos semânticos, os quais desempenham um papel essencial na organização da estrutura argumental e, por consequência, na definição da estrutura sintática das orações. Sob essa perspectiva, a reflexão sobre o valor semântico do verbo e seus argumentos torna-se um ponto de partida crucial para que os alunos possam compreender e analisar a dinâmica entre o verbo e seus complementos, reconhecendo assim o funcionamento da língua em diferentes contextos.

Nesse sentido, Hopper e Thompson (1980) propõem que a Transitividade deve ser vista como um fenômeno graduado, isto é, uma característica que se manifesta em diferentes graus nas orações, dependendo de fatores semânticos e pragmáticos. Segundo essa abordagem, a

análise da Transitividade não se limita à simples identificação de verbos e seus complementos, mas envolve a consideração de uma série de parâmetros que incluem, entre outros, o número de participantes na ação, o grau de afetação do objeto e a volição do agente.

A reflexão em torno de orações transitivas prototípicas¹¹ é essencial para que os alunos compreendam a noção de causalidade inerente à transitividade de uma oração, ou seja, o fato de que a transitividade implica numa relação de causalidade entre um agente que realiza uma ação intencional que se volta para um paciente, que é afetado pelo evento indicado pelo verbo. No entanto, Hopper e Thompson (1980) sugerem que essas orações não devem ser vistas de forma isolada, mas sempre em função do contexto discursivo e da intencionalidade comunicativa do texto. Assim, o estudo da Transitividade, segundo essa visão, deve expandir para uma análise funcional e discursiva da gramática língua em uso.

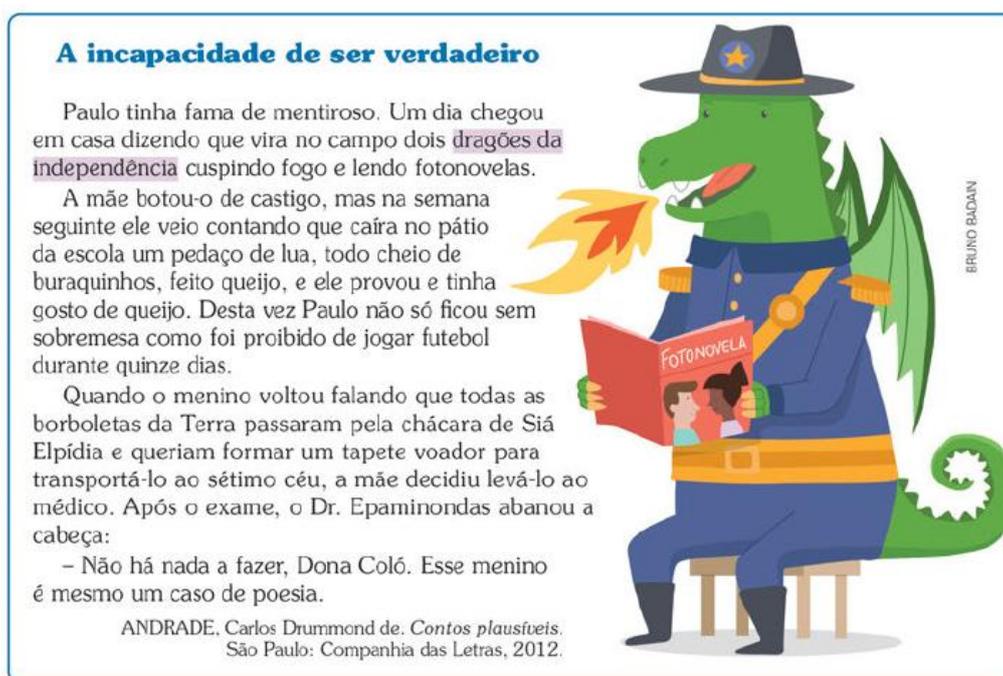
As propostas buscam integrar, portanto, teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas por meio de situações contextualizadas e significativas, que estimulem a análise dos papéis semânticos e da estrutura argumental das orações. Nesse contexto, também se incorpora à nossa proposição a abordagem de Maria Helena de Moura Neves, apresentada em sua obra *Gramática do Português revelada em textos*, que propõe uma reflexão sobre o uso linguístico voltada para a apreensão dos mecanismos gramaticais que constroem sentidos, valores e efeitos nos textos. Neves (2018) destaca que a gramática deve ser compreendida como uma ferramenta que organiza a interação e a informação nos textos, considerando os aspectos semânticos na construção da sintaxe. Dessa forma, pretende-se que os alunos compreendam de maneira crítica e aplicada o conceito de Transitividade em diferentes níveis discursivos, relacionando a teoria funcionalista com o uso real da língua.

O primeiro texto apresentado para análise ilustra uma oração transitiva prototípica, caracterizada pela relação de causalidade entre um agente, responsável por realizar a ação, e um paciente, que sofre ou recebe os efeitos dessa ação de forma pontual e perfectiva. Nesse tipo de estrutura, comum em verbos de ação, como atividades, a transitividade é plenamente realizada, exemplificando a função típica dessa construção. No entanto, ao confrontá-la com uma oração não prototípica, observa-se a ausência ou atenuação de elementos característicos, como o paciente, ou o traço semântico dinâmico implicado na relação entre os participantes da

¹¹ Em linguística funcional, a noção de prototipia refere-se a estruturas que exemplificam características centrais de uma categoria. No caso de orações transitivas prototípicas, destacam-se elementos como a presença de um agente intencional que realiza uma ação afetando diretamente um paciente. Essa noção, segundo Hopper e Thompson (1980), deve ser analisada considerando o contexto discursivo e a função comunicativa, ampliando a análise para além de estruturas isoladas.

ação, oferecendo uma oportunidade para refletir sobre a flexibilidade e as variações da Transitividade no texto e o papel discurso que as orações com diferentes graus de transitividade assumem na progressão textual e para a coerência interna do texto. A partir de textos extraídos do Livro do aluno, propomos, inicialmente, compreender de maneira clara a diferença entre orações prototípicas e não prototípicas transitivas e a relação entre forma, função e significado no contexto do texto 1 apresentado adiante:

Figura 34 - Texto 1 – Oração transitiva prototípica



Fonte: retirado do Livro do aluno 6º (TL, 2020, p.43).

Inicialmente, o professor pode explorar a relação de causalidade da frase “A mãe botou-o de castigo”, que ilustra uma oração prototípica de transitividade verbal, na qual há uma relação direta entre o agente (“A mãe”), o verbo de ação (“botou de castigo”) e a transferência dessa ação praticada pelo agente sobre o paciente (“o”, referindo-se a Paulo).

Para realizar a análise da oração prototípica “A mãe botou-o de castigo”, é importante observar os componentes principais que configuram uma oração de alta transitividade, conforme a proposta de Hopper e Thompson (1980), ou seja, a presença na oração de certos parâmetros que marcam seu grau de transitividade, como a relação de causalidade e a presença de um agente, verbo de ação e paciente.

Nesse sentido, a identificação do agente na oração, “A mãe” é fundamental, pois se trata do sujeito responsável pela ação descrita. No caso, “A mãe” é o agente que realiza a ação

expressa pelo verbo “botou”. Este verbo é classificado como um verbo de ação, já que descreve uma atividade com causatividade que se reflete em outro participante da oração, o afetado.

O paciente, indicado pelo pronome “o”, refere-se ao indivíduo que sofre a ação realizada pelo agente, no caso, “Paulo”. A transitividade prototípica é marcada pela relação entre o agente (quem pratica a ação) e o paciente (quem sofre a ação), o que indica que há uma transferência clara da ação do verbo para o complemento, reforçando a causalidade. O paciente, neste caso, é diretamente afetado pela ação do agente, o que constitui um dos critérios para considerar a oração transitividade.

Além disso, o complemento circunstancial “de castigo” introduz um elemento adicional à oração, especificando a consequência ou resultado da ação do verbo. Embora não altere a estrutura essencial de transitividade, o complemento circunstancial amplia a compreensão da ação, detalhando seu propósito ou efeito, constituindo, assim, uma construção semelhante a construções com verbo-suporte (“botar de castigo”), já que se apresenta mais ou menos fixa, podendo, inclusive, ser substituída pelo verbo pleno “castigar”.

Segundo Neves (2018), o conceito de verbo-suporte diz respeito a um tipo de construção verbal que, por si só, não carrega um significado pleno da ação descrita pelo verbo, mas serve para suportar o núcleo semântico, geralmente expresso por um substantivo ou expressão. Nesse tipo de construção, o verbo tem uma função mais gramatical do que semântica, sendo que o verdadeiro sentido da ação ou estado está concentrado no complemento nominal ou adjetival.

Na expressão “botar de castigo”, o verbo “botar” funciona como um tipo verbo-suporte. Seu papel é fornecer a estrutura gramatical para a expressão “de castigo”, que manifesta o sentido da ação expressa pela construção. O verbo “botar”, em si, não especifica a ação designada pelo agente da oração, podendo, como já dissemos, ser facilmente parafraseado pelos verbos “castigar” ou ‘punir’, que têm sentido pleno. Em vez disso, ele facilita a inserção de um complemento que traz o verdadeiro significado da sentença.

Neves (2018) destaca que as construções com verbo-suporte, também chamadas de construções verbo-nominais, são comuns em muitas línguas, inclusive no português. Essas construções envolvem um verbo de sentido mais abstrato, como “dar” e “fazer”, entre outros, que atua como um suporte semântico para o núcleo de significado, geralmente um nome ou um sintagma nominal. Elas costumam ser usadas para suavizar ou tornar mais genéricas certas expressões de ação, além de permitir variações estilísticas e discursivas.

Da mesma forma, as construções com verbos-suporte ou construções cristalizadas que formam *chunks*¹² apresentam características específicas no que tange à sua distribuição sintagmática, tais como esquematicidade, produtividade e composicionalidade¹³. A construção “botar de castigo” constitui um bloco sintático-semântico instanciado pelo esquema “Verbo_{Leve} + Complemento Sintagma Preposicional” (Bispo, Furtado da Cunha, 2022). Embora a construção permita a inserção do pronome oblíquo “o”, que indica o alvo sobre o qual recai a ação designada pela atividade verbal, a construção não perde seu caráter de *chunk*, dado o fato de seu significado ser menos composicional.

O professor poderia levar os alunos a compreensão do sentido da expressão e de suas propriedades transitivas, bem como de suas características composicionais, dando outros exemplos com o mesmo verbo, tais como: “botar para quebrar”, “botar para rachar”, “botar abaixo”, “botar boneco”, “botar a alma para fora” etc. Após isso, o professor deve relacionar o sentido da expressão com o sentido do texto, ou seja, os vários castigos a que Paulo fora submetida pela mãe até o dia em que ela o levou ao Dr. Epaminondas, que conclui que o caso do menino não tinha jeito, pois se tratava de “um caso de poesia”.

Em seguida, o professor pode usar a oração “Paulo tinha fama de mentiroso” para exemplificar uma sentença não transitividade ou com baixa transitividade (ou não prototípica em contraste com a prototípica). Embora o verbo “ter”, na visão da Gramática Tradicional, seja classificado como um verbo transitivo direto, a oração com esse verbo apresenta apenas dois parâmetros da escala de transitividade de Hopper e Thompson (1980): modalidade *realis* e polaridade positiva. Considerando-se isso, o professor poderia levar os alunos a pensarem acerca da natureza semântica do verbo “ter” e dos papéis semânticos de seus argumentos, ou seja, o fato de que “Paulo” é um caso semântico mais neutro, um objetivo (Borba, 1996), o predicado “ter” é apenas suporte da ligação entre o objetivo e o atributivo “fama de mentiroso”. Após isso, o professor deve relacionar o sentido da oração com o sentido do texto, isto é, o fato de a oração “Paulo tinha fama de mentiroso”, como ponto de partida da narrativa, constituir o “fundo” que contextualiza, cria a “moldura” para a interpretação da mensagem do texto, que finaliza o diagnóstico do médico: de que, na verdade, Paulo não era mentiroso, mas tinha uma imaginação de poeta. Vejamos, adiante, o texto 2 que pode ser utilizado para explorar os tipos

¹² Conforme Bybee (2016), o chunk resulta de um processo cognitivo de domínio geral denominado chunking, que diz respeito ao fato de que sequências de unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais complexas. Nesse sentido, a autora esclarece que sequências de unidades embaladas juntas repetidamente representam um único bloco de processamento linguístico, de modo que é armazenada na memória do falante como uma unidade convencionalizada, o que facilita seu acesso por parte do falante como uma unidade simples.

¹³ Segundo Traugott e Trousdale (2021), a esquematicidade diz respeito ao grau de abstração de uma construção; a produtividade está relacionada à frequência de uso de uma construção; e a composicionalidade se refere ao grau de transparência que caracteriza o elo entre forma e significado de uma construção.

de processos, dinâmicos e não dinâmicos, traço sintático-semântico fundamental para a distinção entre verbos de ação (atividade e processo) e verbos de estado.

Figura 35 - Texto 2 – Tipos de Processos dinâmicos e não dinâmicos

O defunto vivo

Um homem dirigia um caminhão que levava um caixão de defunto para ser entregue numa cidade próxima. No caminho, um sujeito pediu carona e o motorista respondeu que ele poderia viajar na parte de trás, junto com o caixão. Foi quando começou a chover, e o caroneiro, não tendo onde se esconder da chuva, resolveu abrigar-se dentro do caixão. Com o balanço da viagem, ele acabou pegando no sono.

Ao longo do caminho o motorista encontrou mais pessoas pedindo carona, e recolheu a todas. Num momento em que a carroceria já estava apinhada de gente, o caminhão deu um solavanco ao passar por um buraco na estrada. A sacudida acordou o dorminhoco, que abriu a tampa do caixão e perguntou: “Será que já parou de chover?”.

Foi um Deus nos acuda. As pessoas se jogaram do caminhão e dizem que até hoje ainda tem gente correndo...

4. b) Uma pescada, que pegava carona com um

WEITZEL, Antônio Henrique. *Folclore literário e linguístico*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1995. *Dr. Eco e Companhia*. São Paulo: Paulus, 1996.

Fonte: retirado do Livro do aluno 9º (TL, 2020, p.201)

Inicialmente, o professor pode propor aos alunos que leiam a narrativa e, em seguida, destaquem do texto os verbos, separando-os em dinâmicos e não dinâmicos. O professor deve fornecer um modelo para os alunos, com duas orações, uma com o verbo dinâmico e outra com o verbo não dinâmico, como, por exemplo, “Um homem dirigia um caminho” e “A carroceria estava pintada de gente”, destacando o traço dinâmico (verbos de ação ou de processo, que implicam alguma mudança implicado no sujeito, que pode ser o agente da ação ou o afetado/experimentador de um processo). Após isso, o professor deve dar um tempo para os alunos explorarem o texto e tentarem resolver o desafio. Ao término desse momento, o professor pode fazer o compilado das respostas dos alunos na lousa, esclarecendo as dificuldades dos alunos, caso existam.

Finalmente, após essa atividade, o professor deve, juntamente, com seus alunos reler o texto com os alunos e mostrar a correlação entre Transitividade verbal e Relevância Discursiva, mostrando que as sentenças com verbos dinâmicos fazem parte do “esqueleto” da narrativa, porque são centrais para a coerência interna e para a progressão do texto, ao passo que as sentenças com verbo não dinâmicos constituem comentários, descrições ou caracterizações que contextualizam as sentenças mais centrais.

Ao refletir sobre os verbos/predicados dinâmicos (de ação/atividade e de processo) e não dinâmicos (estáticos, de estado), os alunos desenvolvem uma análise semântica do texto. Isso não só facilita a compreensão da relação entre os verbos e seus complementos, mas também

amplia a visão deles sobre como as escolhas verbais contribuem para o dinamismo (progressão textual e para o desenvolvimento da narrativa) e a construção do significado do texto. Dessa forma, as atividades promovem um ensino contextualizado, crítico, interativo e reflexivo, alinhado com a proposta funcionalista e com os PCN e a BNCC, tal como defende Neves (2014) para o ensino de gramática:

privilegiar a reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. (...) o estudioso da língua portuguesa, (...) também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para chegar à utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem (NEVES, 2014, p. 115).

Esse tratamento da gramática, conforme defende Neves (2014, p. 115), coloca a reflexão sobre o uso linguístico como caminho para uma compreensão mais eficiente dos recursos da língua, que se conectam diretamente os efeitos pretendidos no texto e com sua organização composicional. Ao privilegiar a análise dos verbos em termos semânticos — dinâmicos (ação/atividade e processo) e não dinâmicos (estado) —, os alunos são incentivados a refletir sobre o funcionamento real da linguagem.

Para encerrar nossa segunda proposição de atividade, segue, abaixo, um quadro-síntese dos verbos conforme a distinção dinâmico e não dinâmico do texto “O Defunto Vivo”. Trata-se apenas de uma ilustração; ademais, não separamos as orações, no quadro adiante, como previsto na visão tradicional, mas em “bloco” informativos, para facilitar a apreensão por parte dos alunos.

Tabela 8 - Quadro síntese verbos dinâmicos e não dinâmicos

Trechos da narrativa	Verbo dinâmico	Verbo não dinâmico
“Um homem dirigia um caminhão que levava um caixão de defunto para ser entregue...”	dirigia, levava, ser entregue	
‘No caminho, um sujeito pediu carona...’	pediu	
“O motorista respondeu que ele poderia viajar na parte de trás...”	Respondeu, poderia viajar	
“Foi quando começou a chover...”	começou a chover	
“O caroneiro, não tendo onde se esconder da chuva, resolveu abrigar-se dentro do caixão.”	se esconder, resolveu abrigar-se	
“Ele acabou pegando no sono.”	acabou pegando	
“O motorista encontrou mais pessoas pedindo carona...”	encontrou, pedindo	
“O caminhão deu um solavanco ao passar por um buraco na estrada.”	deu um solavanco, passar	
“A sacudida acordou o dorminhoco, que abriu a tampa do caixão e perguntou...”	acordou, abriu, perguntou	
“Será que já parou de chover?”	parou de chover	será
“As pessoas se jogaram do caminhão...”	se jogaram	
‘...dizem que até hoje ainda tem gente correndo...’	dizem, correndo	tem

Fonte: a autora.

É importante observar que a abordagem tradicional, ao desconsiderar os aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos no uso comunicativo da língua, tende a priorizar a atividade mecânica e fragmentada de identificação e classificação dos termos. No entanto, quando trabalhamos com a gramática a partir do uso contextualizado, as sentenças que compõem o texto são vistas não de forma isoladas, mas a serviço da coerência do texto. na

Vejamos, adiante, o texto 3, em que sugerimos abordar a abstratização metafórica ligada aos termos da oração, o que leva a usos “inesperados”.

Figura 36 - Texto 3 – Uso metafórico da linguagem e transitividade

O poder das palavras

Sandra Duarte Tavares
17/01/2017

[...]

As palavras têm um poder tremendo. Repito com assertividade: as palavras têm um poder tremendo. Há palavras que edificam, outras que destroem; umas trazem bênção, outras, maldição. E é entre estas duas **balizas** que a comunicação vai moldando a nossa vida.

[...]

Há palavras que deviam ser escondidas num baú fechado a sete chaves. Porque não edificam, porque magoam, porque destroem...

Há uns tempos fui fazer um exame médico. Após o questionário clínico habitual, a médica prosseguiu "Agora, vou fazer-lhe umas maldades". Nesse instante, o meu corpo **sucumbiu** e o desmaio tornou-se **iminente**. Ora, a palavra maldade magoou-me mais do que o próprio exame. Teria sido muito sensato ter escondido tal palavra num quarto escuro. Não teria magoado tanto.

Mas voltemos às palavras amigas, as que mimam, as que confortam, as que aquecem o coração.

Sabiam que podem mudar o dia de alguém com uma calorosa saudação? "Bom-dia, como está?" Experimentem, sempre que comunicam, escolher palavras com carga afetiva positiva! Por exemplo, se substituírem a palavra "problema" por "situação", o problema parece tornar-se mais pequeno, não parece? Ou então acrescentar adjetivos robustos quando agradecem a alguém: "Obrigada pela sua preciosa, valiosa ajuda".

Se queremos relações pessoais e profissionais mais saudáveis e felizes, usemos e abusemos das palavras positivas na nossa vida. E não nos cansemos de elogiar. Palavras de louvor e honra trazem felicidade não só a quem as recebe, mas também, e sobretudo, a quem as oferece.



TAVARES, Sandra Duarte. O poder das palavras. *Visão*, ed. 1298, 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2z3PYqa>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Fonte: retirado do Livro do aluno 8º (TL, 2020, p.24).

A terceira atividade proposta para o ensino da transitividade verbal, fundamentada na teoria funcionalista centrada no uso, de um texto que faz uso da linguagem metafórica. Esse tipo de abordagem permite explorar, de maneira contextualizada, como as estruturas verbais se relacionam com os significados mais subjetivos e figurados do discurso. Ao trabalhar com a Transitividade nesse contexto, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre como os verbos, mesmo em construções metafóricas, mantêm sua função argumental, contribuindo para a criação de sentidos e efeitos estilísticos dentro do texto.

Baseadas em textos que utilizam linguagem conotativa e metáforas, as atividades incentivam os alunos a refletirem sobre a relação entre os verbos e seus complementos, compreendendo como essas escolhas gramaticais contribuem para a construção de sentido e

afetam a interpretação do discurso. Por meio dessa análise, os estudantes serão estimulados a perceber a gramática como um recurso dinâmico e funcional na comunicação.

Como atividade inicial, o professor deve orientar os alunos a identificar os verbos que têm como argumento externo sujeito o elemento “palavra”, que faz parte do título do texto, mesmo no caso quando o conceito “palavra” se encontra implícito, porque é facilmente recuperado pelo contexto precedente, como em “porque não edificam”, “porque magoam”, “porque destroem”. Em seguida, deve propor a seguinte reflexão: verbos de ação ou de atividade têm como sujeito um agente que faz ou pratica a ação. Em geral, esse agente tem os traços semânticos +animado e +controle. Tendo em vista isso, explique o uso das orações em que o termo “palavra” se liga a um verbo de ação, sendo o elemento que faz ou causa algo. A proposta da pergunta é levar os alunos a pensarem que a linguagem não é estanque; ao contrário, por ser dinâmica, as unidades linguísticas ganham sentido no uso, ou seja, no texto; o que explica o fato de a expressão “palavra” assumir papel de causativo nas orações transitivas com verbo de atividade.

Após isso, o professor deve reler o texto com os alunos explorando os usos transitivos das orações com o termo “palavra” como o elemento que causa algo, dando destaque para o uso metafórico do termo no texto e a tese defendida pela autora do texto que diz respeito ao “poder das palavras”, que “destroem, mas também edificam”. É importante destacar que é essencial que o professor leve os alunos a perceberem que a argumentação do texto se constrói a partir da oposição entre “palavras más, que ferem e magoam” e “palavras boas, que edificam e honram”, ou seja, ao analisar o texto, deve ficar claro para os alunos que o conceito “palavra” ganha conotação negativa e conotação positiva e que esse contraste constitui sentido relevante no texto, posto que tem relação com a tese proposta pela autora: de que as palavras podem magoar, mas podem honra ou trazer felicidade, como podemos observar, respectivamente, em oração como: “A palavra maldade magoou-me” e “As palavras de louvor ou honra trazem felicidade, sendo o sentido positivo do termo defendido pela autora como valor humano a ser cultivado em nossas relações interpessoais.

Conclui-se que as propostas metodológicas para o tratamento da transitividade na abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), em consonância com as habilidades e competências previstas na BNCC, devem priorizar a integração entre análise gramatical e práticas de uso real da linguagem. A ênfase na funcionalidade da língua permite que os alunos desenvolvam competências linguísticas e discursivas de maneira significativa, promovendo a reflexão sobre as relações entre forma, sentido e contexto nas práticas sociais. Ao articular conceitos como transitividade com textos de diferentes gêneros e situações

comunicativas, essas propostas contribuem para a formação de leitores e produtores de texto críticos e conscientes, capazes de atuar de forma ativa e transformadora em sua comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma como a gramática é ensinada em sala de aula demonstra que o foco das lições ainda é predominantemente pautado em regras normativas e prescritivas, frequentemente alheias ao uso concreto da língua. Considerando o objetivo deste trabalho que é analisar, sob a abordagem da LFCU, o tratamento dado à Transitividade nos livros da coleção *Tecendo Linguagens* (do 6º ao 9º anos), observamos, de modo geral, que a referida coleção baseia-se predominantemente numa abordagem tradicional e metalinguística, com foco nas categorias sintáticas prevista na Gramática Tradicional (GT) ao tratar a Transitividade verbal ou conteúdos relacionados a esse tópico, como a regência verbal, resultando em atividades que privilegiam, principalmente, a identificação e a classificação dos tipos de predicado e dos argumentos ligados à estrutura argumental do verbo.

Ao concluirmos esta dissertação, é importante destacarmos os principais resultados obtidos ao longo da pesquisa, bem como refletir sobre suas implicações para o tratamento da gramática em livros didáticos. Constatamos que o tratamento da Transitividade verbal nos livros didáticos da coleção *Tecendo Linguagens* (6º ao 9º ano) apresenta fragilidades significativas, especialmente no que se refere à promoção de uma aprendizagem contextualizada, produtiva e significativa. Nossa análise evidenciou que, embora o Manual do Professor proponha uma concepção interacionista de linguagem e de gramática, essa abordagem não se concretiza de maneira eficaz no Livro do Aluno. As propostas de atividades e o tratamento dados à categoria Transitividade se restringem à metalinguagem e à aplicação de regras prescritivas, como é o caso da regência verbal, sem proporcionar uma reflexão profunda sobre o uso real da linguagem em situações comunicativas, embora a Coleção de livros utilize uma ampla coletânea de textos, dos mais variados tipos e gêneros discursivos.

Os objetivos desta pesquisa guiaram a investigação na direção de três grandes eixos: (i) as concepções de linguagem e gramática subjacentes à Coleção e ao Manual do Professor, (ii) o tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade na Coleção e (iii) o tratamento dos aspectos textual-discursivos da Transitividade na Coleção. No que tange ao primeiro objetivo — analisar como as concepções de linguagem e de gramática assumidas no Manual do Professor e subjacentes ao Livro do Aluno—, percebemos que, de modo geral, o foco permanece centrado nas estruturas gramaticais descontextualizadas. As atividades privilegiam a prática metalinguística, com pouca ênfase na correlação entre a Transitividade e os sentidos e efeitos de sentido pretendidos no texto, comprometendo, assim, a potencial efetivação da proposta interacionista defendida no Manual do Professor.

No que diz respeito ao segundo objetivo — investigar o tratamento dos aspectos sintático-semânticos da Transitividade, foi possível observar as atividades analisadas focam, predominantemente, nos aspectos metalinguísticos da Transitividade, analisando o item verbal isolado, descontextualizado, por completo, do texto do qual faz parte. Poucas atividades abordam a relação verbo-complemento de forma a explorar a noção de causalidade que emerge da totalidade da oração, o que compromete a compreensão da Transitividade como um recuso sintático-semântico fundamental para a construção dos sentidos do texto. Essa abordagem limita a percepção dos alunos sobre como os verbos se relacionam com seus complementos dentro do contexto de uma oração transitiva ou não transitiva.

Quanto ao terceiro objetivo — investigar o tratamento dos aspectos textual-discursivos acerca da Transitividade na Coleção, os resultados revelam que não há um tratamento, nem mesmo pontual, da noção de Relevância Discursiva como o correlato pragmático ligado à manifestação da Transitividade nos textos. Com base nesses achados, esta pesquisa busca contribuir para a reformulação das diretrizes que norteiam a avaliação dos livros submetidos ao edital do PNLD, ajudando, assim, a realinhar o tratamento da Transitividade a uma abordagem mais produtiva de ensino de gramática e às diretrizes preconizadas nos PNC e na BNCC. Nesse sentido, o foco das atividades do Livro do Aluno deve ser deslocado (“reorientado”) do ensino de regras gramaticais descontextualizadas para uma reflexão sobre o uso da linguagem em práticas reais de comunicação, propondo atividades que foquem nos aspectos sintático-semânticos e pragmático-discursivos da Transitividade dentro de textos e situações concretas de uso real da linguagem, com vistas a promover uma aprendizagem mais significativa que permita que o aluno compreenda a gramática como um mecanismo que atua na construção de sentidos e na interação social.

Tendo em vista, portanto, os resultados de nossa análise, buscamos, ainda, na seção 5.3 desta dissertação, sugerir uma abordagem mais produtiva de tratamento da Transitividade, pautada numa abordagem funcional centrada no uso, com vistas a atividades que busquem levar os alunos a refletirem sobre os usos linguísticos em função dos propósitos do texto.

Por fim, no que diz respeito aos desdobramentos desta pesquisa, podemos indicar a necessidade de um aprofundamento maior no que diz respeito à polissemia ligada à classe dos verbos e como essa polissemia pode explorada em atividades de análise linguística voltadas para a compreensão e interpretação de textos.

Ao concluir esta dissertação, as reflexões que emergem do estudo sobre o tratamento da Transitividade verbal na coleção *Tecendo Linguagens* demonstram a necessidade de reavaliar as práticas de abordagem da gramática nos materiais didáticos. Como professora de Língua

Portuguesa e coordenadora de escola municipal do interior do Ceará, essa constatação reforça em mim a importância da promoção de cursos e de treinamentos que orientem os professores da rede pública de ensino em como selecionar seus materiais didáticos e como explorá-los de forma produtiva, haja vista que o livro didático é apenas um suporte ao trabalho do professor em sala de aula.

Acreditamos que os docentes precisam ser instigados a refletir sobre suas práticas e a adotar uma postura mais investigativa diante dos fenômenos linguísticos. A formação continuada deve, portanto, focar não apenas na ampliação do conhecimento sobre as regras da língua, mas também em metodologias que levem o professor a explorar a gramática a serviço da construção de sentidos e do uso autêntico da língua. Somente assim será possível romper com o ensino de gramática tradicional, que se limita à memorização de regras, e avançar para um ensino mais dinâmico e significativo.

Nesse sentido, a gramática precisa ser trabalhada de forma que os alunos compreendam não apenas as estruturas linguísticas, mas também os sentidos e funções que essas estruturas assumem em diferentes contextos. A abordagem funcionalista centrada no uso oferece essa perspectiva ao integrar a análise formal à dimensão pragmática da língua. Tendo isso em vista, faz-se necessário que os docentes sejam capacitados para pôr em prática a teoria da linguística funcional em sala de aula, proporcionando aos alunos uma reflexão mais produtiva, interessante e contextualizada sobre a língua que falam e escrevem.

Finalmente, sugerimos que futuras pesquisas continuem a explorar a Transitividade verbal e outros aspectos linguísticos nos livros didáticos, sempre com foco na aplicação na realidade da língua e nas necessidades dos alunos. Um ensino de gramática que considere o uso efetivo da língua, conforme proposto pela BNCC, é essencial para garantir que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades linguísticas, de leitura, de escrita e de oralidade. Espero que esta dissertação inspire docentes e demais profissionais da educação a refletirem sobre suas práticas e buscarem um ensino de Língua Portuguesa mais inclusivo, crítico e conectado com a realidade vivenciada pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cacilda de *et al.* **Análise Linguística: como passar efetivamente da teoria à prática?** O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Governo do Estado do Paraná. 2010. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_port_artigo_ana_cacilda_de_almeida.pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

ALMEIDA, Sullaine Cristina Martins de. **A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica.** 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras- Profletras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p.53-60.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Desafios do português brasileiro como língua adicional para a cidadania global: linguagem e ensino.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 263-288, 23 nov. 2020. Trimestral. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, SE, Brasil. Disponível em: [file https: file:///C:/Users/thyly/Downloads/19359-Texto%20do%20artigo-72763-1-10-20210329%20\(2\).pdf](https://file:///C:/Users/thyly/Downloads/19359-Texto%20do%20artigo-72763-1-10-20210329%20(2).pdf). Acesso em: 23 maio 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **"Os gêneros do discurso"**. In: *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERNSTEIN, Basil. **A língua como objeto social.** São Paulo, Contexto, 2010.

BISPO, E. B.; FURTADO DA CUNHA, M. A. “**NÃO TOMAR PARTIDO É TOMAR PARTIDO**”: chunks e ensino de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, M. A.; WILSON, V. (Orgs.). *Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2022, p. 137-158.

BISPO, Edvaldo Balduino; CORDEIRO, Fernando da Silva; LUCENA, David William Silva dos Santos. **Gramática na sala de aula: percepção docente e perspectivas para a prática pedagógica**. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 48, 2024. DOI: 10.12957/seminal.2024.80016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 15 novembro 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BORBA, F. da S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.

BORGES NETO, José. **Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística**. In: *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 95-115.

BYBEE, J. L. (2006). **From *usa get* o grammar: The mind's response to repetition**. University of New Mexico. *Language: Journal of the Linguistic Society of America*, 2006, Vol.82(4), p.711-733.

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

CARVALHO, Marcia Adriana de. [Análise] **O processo de implementação da BNCC e os desafios atuais: análises e contextos**. 2023. Observatório Movimento pela Base. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-o-processo-de-implementacao-da-bncc-e-os-desafios-atuais/>. Acesso em: 26 maio 2024.

CASTEDO, Mirta *et al.* **Reflexão sobre a linguagem: anos finais do fundamental**. 2012. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2180/reflexao-sobre-a-linguagem>. Acesso em: 25 maio 2024.

CASTEDO, Mirta; PINHEIRO, Fabiana; PINHEIRO, Tatiana. **Reflexão sobre a linguagem**. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2180/reflexao-sobre-a-linguagem>. Acesso em: 19 maio 2024.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014. 770 p.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/>. Acesso em: 19 maio 2024.

CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeria de. **Transitividade e seus contextos de uso**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 2 v.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Campina Grande: Edufcg, 2020. 244 p.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 23 maio 2024.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Salto Para o Futuro debate o ensino da língua portuguesa o da língua portuguesa**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lingua-portuguesa>. Acesso em: 23 maio 2024.

ESCOLA, Nova. **Veja o que muda entre os PCNs e a BNCC de Língua Portuguesa: conheça as principais mudanças listadas para cada uma das práticas de linguagem**.

2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/veja-o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 19 maio 2024.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 6 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1997.

FROSSARD, M. **Raízes epistemológicas dos discursos sobre a Base Nacional Comum Curricular 2020**. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FUNDAMENTAL., Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. **Pressupostos teóricos fundamentais**. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SILVA, J. R. **Gramaticalização aplicada ao ensino do português**. LIMA-HERNANDES, M. C. (org.). In: *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Linguística funcional e ensino de gramática**. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A (org.) *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A; BISPO, E. B; SILVA, J. R. **Linguística funcional centrada no uso e ensino de português**. Revista. Gragoatá, UFF, Niterói, n. 36, p. 80-104, 1. sem. 2014.

GIVÓN, T. (1995). **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1982. 48 v. história do saber escolar. Tese de doutorado. USP, 1993.

HOPPER & THOMPSON, S. A. **Transitivity in Grammar and Discourse**. Linguistic Society of America. In: Language, Volume 56, number 2, 251-299, 1980.

HORTA, J.S.B. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

SMARSARO, Aucione; DAMASCENO, Gesieny Laurret Neves. Resenha: ABRAÇADO, Jussara; KENEDY, Eduardo. (ORGS.) **Transitividade Traço a Traço**. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2014. Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 16, dezembro 2014.